

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DU CHEMINEMENT DE PERSONNES ENSEIGNANTES AU PLAN  
DE LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE ET DE SA PRISE EN COMPTE,  
DANS LE CONTEXTE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET D'UNE  
DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE  
SOCIOCONSTRUCTIVISTE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

NATHALIE LAFRANCHISE

AVRIL 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

# UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

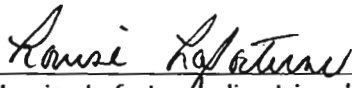
l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

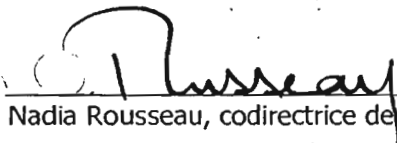
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)



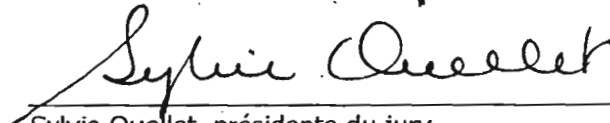
Louise Lafortune, directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières



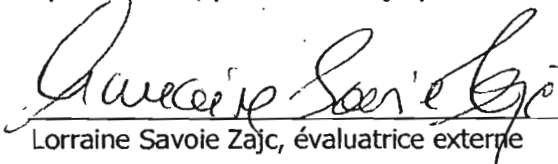
Nadia Rousseau, codirectrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières



Sylvie Quellet, présidente du jury

Université du Québec à Trois-Rivières



Lorraine Savoie Zajc, évaluatrice externe

Université du Québec en Outaouais

PRÉSENT en Téléconférence

Pierre-André Doudin, évaluateur externe

Université de Lausanne (Suisse)

Thèse soutenue le 3 mars 2010

UQAM  
Janvier 2002

## REMERCIEMENTS

Tout au long de cette longue aventure doctorale, des personnes, de près ou de loin, ont contribué à mon cheminement. Leur soutien m'a aidée à mener ce projet doctoral à bon port. Elles méritent d'être nommées et chaleureusement remerciées.

Je me dois d'abord de remercier mon comité de recherche, mesdames Louise Lafortune et Nadia Rousseau, professeures au département des sciences de l'éducation, de l'Université du Québec Trois-Rivières. Louise, remercie d'avoir eu confiance en ma capacité à mener à terme mon projet et d'avoir accepté de me diriger. Merci de tes conseils, de ton éclairage, du partage de ton expertise et de ton soutien tout au long de la réalisation de ce projet doctoral, et ce, jusqu'à la fin de la rédaction de la thèse dans sa version finale. Merci de m'avoir partagé généreusement tes idées, tes points de vue et ton expérience de la recherche. Merci pour les confrontations, les questionnements et les critiques. Dans une perspective socioconstructiviste, j'ai appris que les déséquilibres mènent à de nouveaux apprentissages. Merci aussi pour les défis et les nombreuses occasions professionnelles offertes qui m'ont permis d'élargir mes horizons, jusqu'à l'étranger. Merci d'avoir contribué au développement de mon identité professionnelle et de mes compétences de chercheuse en me donnant l'opportunité de m'exercer à la recherche au sein de ton équipe et de participer aux activités d'accompagnement que tu as réalisées. Merci aussi de ton soutien et de tes conseils dans la préparation de ma soutenance. Enfin, merci de m'avoir aidée à traverser les différents défis qui se sont présentés à moi au cours de ces cinq dernières années et jusqu'à la fin de la rédaction de cette thèse. Louise, tu as fait preuve de générosité et de dévouement à mon égard ; il m'importe de le reconnaître et de le souligner. Enfin, tu m'as démontré que tu avais à cœur ma réussite et, à travers des actions, tu l'as facilitée. Pour tout cela et tout ce qui a été dit plus haut, je te dis un chaleureux « merci » !

Nadia, merci d'avoir accepté de participer à cette aventure doctorale en codirigeant cette thèse. Merci pour les échanges, les discussions, les partages, les suggestions de lecture. Merci d'avoir facilité mon parcours, à travers ton soutien et tes actions, de manière à me permettre de réaliser mon projet et de le mener à terme. Merci de tes commentaires et conseils pendant l'élaboration de la recherche et la rédaction de cette thèse. Merci de ton apport généreux jusqu'aux dernières heures pour en terminer la rédaction et dans la préparation de ma soutenance. Merci de ton soutien chaleureux le jour de la soutenance ; il a su abaisser mon angoisse. Nadia, à toi aussi je dis un grand merci qui en vaut mille !

Outre mon comité de direction, il m'importe également de remercier les trois autres membres constituant mon jury de thèse. D'abord un merci va à madame Sylvie Ouellet, professeure au département des sciences de l'éducation, de l'Université du Québec Trois-Rivières. Madame Ouellet, merci d'avoir accepté de présider mon projet doctoral et d'avoir joué ce rôle lors de ma soutenance. Merci de vos commentaires pertinents, de la douceur avec laquelle vous savez si bien faire part d'une critique et des échanges qui m'ont permis d'approfondir ma réflexion lors de la soutenance. Merci de votre intérêt et de votre engagement dans mon projet ; merci d'avoir pris part, avec enthousiasme, à l'évaluation de ma thèse et par le fait même, d'avoir contribué à mon cheminement professionnel. Un merci va également à monsieur Pierre-André Doudin, professeur et chercheur à la Haute École Pédagogique de Lausanne. Monsieur Doudin, merci de m'avoir permis d'effectuer un stage à vos côtés durant ma scolarité doctorale et de m'avoir si gentiment accueillie au sein de votre équipe de recherche. Merci de m'avoir fait confiance et d'avoir contribué, grâce aux échanges et discussions et aux tâches que vous m'avez confiées, à mes apprentissages de chercheuse novice. Relativement à ma thèse, merci d'avoir accepté de prendre part au jury et d'avoir accepté d'évaluer ma thèse. Merci de vos commentaires et questionnements posés lors de la soutenance quant à certains éléments théoriques ; ils m'ont permis d'approfondir mes connaissances en poussant

davantage la réflexion. Enfin, un merci va également à madame Lorraine Savoie-Zajc, professeure au département des sciences de l'éducation, à l'Université du Québec en Outaouais. Madame Savoie-Zajc, je vous remercie d'avoir accepté d'évaluer ma thèse. Merci d'avoir contribué à l'enrichissement de mes connaissances, particulièrement sur le plan méthodologique et à propos de certains concepts par le biais de vos commentaires et questionnements dans l'évaluation de ma thèse et lors de ma soutenance. Enfin, madame Savoie-Zajc, je vous remercie de l'intérêt et de l'appréciation que vous avez témoignés, lors de ma soutenance, relativement à ma recherche.

Il m'importe maintenant de souligner aussi la contribution de personnes qui, de différentes manières, ont elles aussi contribué à mon enrichissement professionnel, pendant ma scolarité doctorale. Un merci va d'abord à Louise Gaudreau, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, qui m'a permis d'effectuer un stage au sein de son équipe de recherche. Madame Gaudreau, merci pour les expériences vécues au sein de votre équipe. Merci de m'avoir fait suffisamment confiance pour m'attribuer des tâches importantes qui m'ont permis de me surpasser et de m'exercer comme chercheuse. Vous avez assurément contribué à la construction de mon identité professionnelle de chercheuse. Des remerciements s'adressent également à mesdames Lorraine Lamoureux et Bernadette Desmarais, de la commission scolaire de Laval, qui ont accueilli et soutenu mon projet de recherche dans leur milieu. Un merci spécial va à Bernadette qui a accepté de vivre l'aventure de l'accompagnement, durant une année scolaire, à travers son soutien à la coanimation des rencontres. Je tiens à remercier grandement toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont volontairement vécu l'expérience d'accompagnement, et sans lesquels cette recherche n'aurait pu se réaliser. Merci d'avoir enrichi ma compréhension des besoins et des attentes des personnes enseignantes en insertion professionnelle en termes d'accompagnement.

Merci également à cinq personnes qui ont fourni un soutien pour la réalisation de cette thèse : Geneviève Buissonneau, Sylvie Fréchette, Odette Larouche, Patricia Lemieux, Bernard Massé et Pauline Provencher. Bernard, Pauline et Odette, merci à vous trois qui, malgré de très courts délais, avez accepté, avec beaucoup d'efficacité, de participer, l'un à la mise en page, les deux autres à la révision du texte. À vous trois, je dis merci de tout cœur. Sylvie, merci de ta généreuse collaboration au cocodage des données et à l'aide à la précision de la grille d'analyse. Enfin, Patricia, merci de ta collaboration soutenue aux nombreuses transcriptions d'enregistrements.

Merci à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour son soutien financier durant les quatre premières années de mes études doctorales et pour l'obtention d'une bourse de soutien à l'achèvement de cette thèse au cours de la cinquième année. Un merci tout spécial à Janet Savard, commis-services académiques et administratifs (2e et 3e cycles) pour son efficacité, sa grande écoute et pour savoir si bien prendre soin des étudiants. Janet, merci de si bien exercer la compétence émotionnelle.

Des collègues, des amis et des personnes de ma famille méritent aussi des remerciements pour leur soutien et encouragements qui ont su faire une si grande différence à certains moments. Renée Houde, merci pour le lien si précieux que nous entretenons depuis mes études de 2<sup>e</sup> cycle. D'abord mentor puis, amie et complice à travers les temps de nos vies. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir fait découvrir le monde de l'enseignement universitaire. Tu m'as aidée à me découvrir. Tu as fait germer en moi l'envie d'entreprendre des études doctorales. Renée, tu m'as « mise au monde » professionnellement. Tu seras toujours, pour moi, une inspiration! Merci. Merci aussi à Mercedes Glockseisen, mon amie et confidente de toujours, qui m'a si généreusement soutenue, et encore plus particulièrement durant la dernière année doctorale. Merci de ta complicité, merci de ton amitié et merci de m'avoir épaulée dans les hauts et les bas du doctorat. Nicole Therrien et Raymonde Pilon, chargées de cours et Gaby Hsab, professeur, à l'Université du Québec à Montréal, à vous trois, je

vous dis un gros merci de m'avoir appuyée, chacun à votre manière, au cours de ma dernière année doctorale. Nos échanges et la collégialité de nos rapports sont forts appréciés. Enfin, merci à Stéphane Thibodeau, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Stéphane, merci pour tes mots d'encouragement, ton soutien et ton écoute. Ton expérience récente de doctorat et nos échanges à ce sujet m'a souvent rassurée. Le soutien social de tous ces collègues et amis a, j'en suis persuadée, contribué grandement à ma persévérance tout au long du doctorat.

Un merci tout spécial va à mon cousin, Stéphane Lalonde, pour l'aide apportée auprès de ma fille pendant la dernière année doctorale. Stéphane, sans ton soutien, cette thèse aurait difficilement vu le jour. Tu as fait preuve de tant de générosité! Je t'en remercie de tout cœur!

Un merci va également à mes parents, sans qui le parcours doctoral, du début à la fin, n'aurait pas pu être possible. Merci de me suivre malgré tous mes détours professionnels et d'accepter mes hauts et mes bas, de continuer de croire en moi, de me soutenir de mille et une façons, et ce, à tous les niveaux. Papa, maman, je vous aime et vous embrasse et je vous dis un chaleureux « merci ».

Enfin, un merci tout particulier va à ma belle grande fille, Mélodie, source quotidienne d'inspiration et de motivation. Mélodie, tu as fait preuve de beaucoup de compréhension et de patience malgré ton bien jeune âge, et ce, durant toutes les années qui ont mené à la réalisation de cette recherche et particulièrement lors de la rédaction de la thèse. Tu as dû composer avec une maman souvent très peu disponible, parfois impatiente et stressée, et ce, particulièrement pendant la dernière année du doctorat. Je t'aime ma puce ! Merci de ton soutien, de tes dessins et de tous tes mots d'encouragement. On l'a enfin fini, NOTRE DOCTORAT !



## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>i</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>xi</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>xiii</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>7</b>
1.1 LES NOMBREUX DÉFIS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET UNE EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE PLUTÔT DIFFICILE .....	7
1.2 EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE, GESTION DES ÉMOTIONS ET COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE.....	13
1.3 LA PRISE EN COMPTE DE LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES NOUVELLES PERSONNES ENSEIGNANTES .....	18
1.4 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	21
<b>CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>24</b>
2.1 LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE .....	24
2.1.1 Définition des concepts de compétence et d'émotion.....	26
2.1.2 La compétence émotionnelle selon Saarni (1999a).....	32
2.1.3. Les huit composantes de la compétence émotionnelle .....	36
2.1.4 Compétence émotionnelle et insertion professionnelle .....	59
2.1.5 Compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste .....	60
2.2 L'ACCOMPAGNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	61
2.2.1 La perspective socioconstructiviste.....	62
2.2.2 Le modèle d'accompagnement de Lafortune (2008a) .....	65
2.2.3 Le groupe de codéveloppement de Payette et Champagne (1997).....	72
2.2.4 Compétence émotionnelle, accompagnement socioconstructiviste et insertion professionnelle des personnes enseignantes.....	74
<b>CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>76</b>
3.1 FONDEMENTS THÉORIQUES .....	77
3.2 PERSONNES PARTICIPANTES.....	79
3.3 DESCRIPTION DU CONTEXTE ET DE LA DÉMARCHE DE LA RECHERCHE .....	81

3.3.1	<i>Planification et préparation de la démarche de recherche</i> .....	82
3.3.2	<i>La collecte de données</i> .....	83
3.3.3	<i>Démarche d'accompagnement permettant la collecte de données</i> .....	89
3.4	DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....	90
3.4.1	<i>Premier objectif de la recherche</i> .....	91
3.4.2	<i>Deuxième objectif de la recherche</i> .....	98
3.5	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	100
3.6	CRITÈRES DE RIGUEUR ET DE SCIENTIFICITÉ .....	102
3.7	DÉONTOLOGIE .....	104
3.8	LIMITES DE LA RECHERCHE.....	105
<b>CHAPITRE IV RÉSULTATS ET ANALYSE .....</b>		<b>108</b>
4.1	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS RELATIFS AU PREMIER OBJECTIF DE LA RECHERCHE .....	108
4.1.1	<i>Première composante : la conscience de ses émotions</i> .....	109
4.1.2	<i>Deuxième composante : l'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres</i> .....	121
4.1.3	<i>Troisième composante : l'habileté à verbaliser ses émotions</i> .....	128
4.1.4	<i>Quatrième composante : la capacité d'empathie</i> .....	132
4.1.5	<i>Cinquième composante : l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable</i> .....	137
4.1.6	<i>Sixième composante : la capacité à gérer des émotions désagréables et des situations difficiles ou stressantes</i> .....	142
4.1.7	<i>Septième composante : la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles</i> .....	158
4.1.8	<i>Huitième composante : la capacité d'autoefficacité émotionnelle</i> .....	165
4.2	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS RELATIFS AU DEUXIÈME OBJECTIF DE LA RECHERCHE .....	170
4.2.1	<i>Première composante : la conscience de ses émotions</i> .....	171
4.2.2	<i>Deuxième composante : l'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres</i> .....	173
4.2.3	<i>Troisième composante : l'habileté à verbaliser ses émotions</i> .....	174
4.2.4	<i>Quatrième composante : la capacité d'empathie</i> .....	174
4.2.5	<i>Cinquième composante : l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable</i> .....	175
4.2.6	<i>Sixième composante : la capacité à gérer des émotions désagréables et des situations difficiles ou stressantes</i> .....	176

4.2.7	<i>Septième composante : la conscience que des émotions sont communiquées</i>	
	<i>dans les relations interpersonnelles</i> .....	181
4.2.8	<i>Huitième composante : la capacité d'autoefficacité émotionnelle</i> .....	182
<b>CHAPITRE V INTERPRÉTATION ET DISCUSSION</b> .....		<b>185</b>
5.1	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS RELATIFS AU PREMIER OBJECTIF .....	186
5.1.1	<i>Ses propres émotions (C1 et C3)</i> .....	186
5.1.2	<i>Les émotions des autres (C2 et C4)</i> .....	194
5.1.3	<i>La conscience et le contrôle de l'expression d'émotions et l'utilisation de stratégies de gestion des émotions, dans les relations interpersonnelles (C5, C6 et C7)</i> .....	201
5.1.4	<i>La capacité d'autoefficacité émotionnelle (C8)</i> .....	207
5.2	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS RELATIFS AU DEUXIÈME OBJECTIF .....	210
5.2.1	<i>Un cheminement sur le plan du développement de la compétence émotionnelle</i> .....	210
5.2.2	<i>Une plus grande prise en compte de certaines composantes</i> .....	213
5.2.3	<i>La construction de nouvelles connaissances associées à des composantes de la compétence émotionnelle</i> .....	214
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>218</b>
6.1	LES RÉSULTATS .....	219
6.2	CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE .....	222
6.3	PISTES DE RECHERCHE .....	224
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....		<b>225</b>
<b>ANNEXE A : CONSENTEMENT DE L'ORGANISME</b> .....		<b>257</b>
<b>ANNEXE B : CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET</b> .....		<b>266</b>
<b>ANNEXE C : FICHE DE RENSEIGNEMENTS</b> .....		<b>268</b>
<b>ANNEXE D : FICHE DE RÉFLEXION 1</b> .....		<b>269</b>
<b>ANNEXE E : FICHE DARD-1</b> .....		<b>270</b>
<b>ANNEXE F : FICHE DÉCOUVERTE-ACTION-RÉFLEXION-DÉVELOPPEMENT</b> .....		<b>271</b>
<b>ANNEXE G : ACTIVITÉ INTERACTIVE ET RÉFLEXIVE 1</b> .....		<b>272</b>
<b>ANNEXE H : ACTIVITÉ INTERACTIVE ET RÉFLEXIVE 2</b> .....		<b>273</b>

<b>ANNEXE I :</b>	<b>MODÈLE DE GRILLE DE RÉFLEXION : COMPRENDRE LES COMPOSANTES DE MES ACTIONS .....</b>	<b>274</b>
<b>ANNEXE J :</b>	<b>FICHE DE RÉFLEXION 2 .....</b>	<b>275</b>
<b>ANNEXE K :</b>	<b>FICHE DARD-2.....</b>	<b>276</b>
<b>ANNEXE L :</b>	<b>ACTIVITÉ INTERACTIVE ET RÉFLEXIVE 3 .....</b>	<b>277</b>
<b>ANNEXE M :</b>	<b>ÉTAPES DE LA SÉANCE DARD .....</b>	<b>278</b>
<b>ANNEXE N :</b>	<b>FICHES DARD-3-4 .....</b>	<b>279</b>
<b>ANNEXE O :</b>	<b>FICHE DE RÉFLEXION 3 .....</b>	<b>280</b>
<b>ANNEXE P :</b>	<b>FICHE DE RÉFLEXION 4 .....</b>	<b>281</b>
<b>ANNEXE Q :</b>	<b>FICHE DE RÉFLEXION 5 .....</b>	<b>282</b>
<b>ANNEXE R :</b>	<b>FICHE DE RÉFLEXION 6 .....</b>	<b>284</b>
<b>ANNEXE S :</b>	<b>FICHE DARD-5.....</b>	<b>285</b>
<b>ANNEXE T :</b>	<b>CANEVAS D'ENTRETIEN DE GROUPE .....</b>	<b>286</b>
<b>ANNEXE U :</b>	<b>FICHE DE RÉFLEXION-BILAN.....</b>	<b>287</b>
<b>ANNEXE V :</b>	<b>CANEVAS D'ENTRETIEN INDIVIDUEL .....</b>	<b>289</b>
<b>ANNEXE W :</b>	<b>ENGAGEMENT DÉONTOLOGIQUE 1.....</b>	<b>290</b>
<b>ANNEXE X :</b>	<b>ENGAGEMENT DÉONTOLOGIQUE 2.....</b>	<b>291</b>
<b>ANNEXE Y :</b>	<b>PRÉSENTATION POWER POINT .....</b>	<b>292</b>
<b>ANNEXE Z :</b>	<b>GRILLE DE CODAGE.....</b>	<b>298</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Les huit composantes de la compétence émotionnelle de Saarni (1999a) .....	57
Tableau 2 :	Description sommaire des sujets participants .....	81
Tableau 3 :	Instruments de collecte de données aux trois étapes: premier objectif .....	87
Tableau 4 :	Instruments de collecte de données en deux moments: deuxième objectif .....	88
Tableau 5 :	Liens établis et éléments associés à la conscience de ses émotions selon les étapes de la collecte de données .....	119
Tableau 6 :	Liens établis et éléments associés à l'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres selon les étapes de la collecte de données .....	127
Tableau 7 :	Indicateurs de la capacité d'empathie selon les étapes de la collecte de données .....	134
Tableau 8 :	Stratégies utilisées pour gérer des émotions désagréables ou des situations difficiles ou stressantes selon les étapes de la collecte de données .....	148
Tableau 9 :	Difficultés relativement à la gestion d'émotions désagréables ou de situations difficiles ou stressantes selon les étapes de la collecte de données .....	151
Tableau 10 :	Liens établis et éléments associés à la gestion d'émotions désagréables ou de situations difficiles ou stressantes selon les étapes de la collecte de données .....	157
Tableau 11 :	Liens établis et éléments associés à la conscience d'émotions communiquées dans les relations interpersonnelles selon les étapes de la collecte de données .....	164
Tableau 12 :	Difficultés relativement à la capacité d'autoefficacité émotionnelle dans des situations avec émotion désagréable selon les étapes de la collecte de données .....	168
Tableau 13 :	Changements relatifs à la conscience de ses émotions .....	173
Tableau 14 :	Changements relatifs à la perception et la compréhension des émotions des autres .....	174

Tableau 15 :	Changements relatifs à la capacité d'empathie .....	175
Tableau 16 :	Changements relatifs à l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable .....	176
Tableau 17 :	Changements relatifs à la capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations difficiles ou stressantes.....	180
Tableau 18 :	Changements relatifs à la conscience d'émotions communiquées dans les relations interpersonnelles.....	182
Tableau 19 :	Changements relatifs à la capacité d'autoefficacité émotionnelle .....	184

## RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale s'intitule « Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste ». L'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste vise à susciter des interactions dans une démarche réflexive pour faciliter l'établissement de liens théorie-pratique, la construction de connaissances et le développement de compétences. La compétence émotionnelle chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle peut être comprise comme étant la mobilisation de connaissances, d'habiletés et de capacités associées aux émotions, leurs causes, leurs effets et aux stratégies de contrôle et de gestion des émotions et leur expression, qui permettent de penser et d'agir de manière efficace, efficiente, appropriée et en cohérence avec des aspects de soi en contexte scolaire et d'insertion professionnelle.

Les défis de l'insertion professionnelle sont susceptibles de faire émerger des émotions désagréables chez les personnes enseignantes. Plusieurs écrits scientifiques portant sur l'insertion professionnelle les décrivent. Des émotions désagréables intenses peuvent susciter des actions inadéquates et inefficaces dans ses interactions avec les autres. La compétence émotionnelle a été abordée par différents auteurs en éducation et dans d'autres domaines, mais sans avoir été étudiée dans le contexte précis de l'accompagnement de personnes enseignantes en insertion professionnelle, dans une perspective socioconstructiviste. C'est pour mieux connaître le développement et la prise en compte de la compétence émotionnelle de personnes enseignantes, en contexte d'insertion professionnelle et d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, que cette recherche a été effectuée. Elle propose : 1) d'analyser la prise en compte de la compétence émotionnelle, à partir de ses huit composantes, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle lorsque celles-ci partagent, échangent, discutent ou réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions, avant, pendant et après une démarche d'accompagnement, dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte ; et 2) d'étudier les changements exprimés par des personnes enseignantes en insertion professionnelle quant à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, au terme d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, cinq à six mois plus tard.

La démarche méthodologique adoptée se fonde sur les principes de la recherche qualitative/interprétative et son contexte s'inspire du modèle d'accompagnement de

Lafortune (2008a). Un groupe de 11 personnes enseignantes en insertion professionnelle ont participé à cette recherche. Pour répondre au premier objectif de la recherche, la collecte de données s'est effectuée en trois étapes : avant, pendant et après la démarche d'accompagnement. Pour répondre au deuxième objectif de la recherche, elle s'est prolongée après la démarche d'accompagnement. Plusieurs instruments ont permis de recueillir des données de nature qualitative, auprès des sujets participants, tout au long de la recherche. Les instruments utilisés consistent en des entretiens d'accompagnement de groupe, un entretien semi-dirigé de groupe et des entretiens semi-dirigés individuels, des entretiens téléphoniques individuels, des cahiers d'observations-réflexions et deux types de fiches réflexives.

Les résultats révèlent qu'au point de départ, avant l'intégration d'éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte dans la démarche d'accompagnement, les personnes participantes tiennent peu compte de leurs émotions et de leurs effets ainsi que de leur gestion émotionnelle dans diverses situations de leur pratique enseignantes. Toutefois, lorsqu'elles sont guidées dans cette prise en compte, elles montrent qu'elles ont la capacité de le faire. Elles ont généralement développé des connaissances, des habiletés et des capacités de base de la compétence émotionnelle. Cependant, étant donné leur peu d'expérience, il s'avère difficile pour certaines d'entre elles de mobiliser leurs ressources de manière à faire face efficacement et de manière appropriée aux situations interpersonnelles, lorsque des émotions désagréables et plutôt intenses émergent. Cependant, l'expérience de groupe de pairs en insertion professionnelle, dans une dynamique interactive et réflexive, permettant des partages d'expérience en situation scolaire et axée sur la prise en compte de la compétence émotionnelle, semble avoir favorisé le développement de composantes de la compétence émotionnelle et la prise en compte des émotions chez les personnes participantes. Les résultats indiquent un certain cheminement déclaré quant à : 1) la conscience de ses émotions et à l'habileté à les mettre en mots ; 2) la capacité d'empathie ; 3) la conscience de ses émotions, le contrôle de l'expression d'émotions et l'utilisation de stratégies de gestion des émotions, dans les relations interpersonnelles et 4) la capacité d'autoefficacité. Les résultats montrent aussi une plus grande prise en compte des émotions et de leurs effets ainsi que de la manière de les gérer. Enfin, des nouvelles connaissances ont été construites par les sujets participants : 1) la connaissance de soi sur le plan émotionnel ; 2) les émotions et la gestion émotionnelle, en tant qu'objets de connaissance ; 3) la communication d'émotions dans la relation pédagogique ; 4) des bénéfices associés à l'accueil et à l'acceptation de ses expériences émotionnelles en situation professionnelle, en contexte scolaire. De plus, chez certaines personnes, les partages, échanges et discussions entre pairs en insertion professionnelle semblent avoir permis de renforcer leur confiance en soi, un sentiment de compétence ainsi que le « goût » de leur profession.

Mots clés : compétence émotionnelle, émotion, accompagnement, perspective socioconstructiviste, insertion professionnelle, enseignant, enseignante.



## INTRODUCTION

Au Québec, au début des années 1990, des modifications ont été apportées aux programmes de formation initiale à l'enseignement et aux règles de l'insertion professionnelle (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999 ; MEQ, 1995a-b ; Hétu et Lavoie, 1999). Ces réformes de la formation initiale au primaire et au secondaire (MEQ, 1992, 1994) visaient un meilleur arrimage entre la théorie et la pratique afin de mieux préparer les nouvelles personnes enseignantes à la réalité du terrain et de favoriser la professionnalisation du métier d'enseignant (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999 ; Lessard, 1991).

Parmi les modifications apportées, une année à l'université s'est ajoutée à la formation initiale et, de plus, des stages permettent dorénavant une formation pratique à l'intérieur même de quatre années de formation. La certification définitive s'attribue au terme de la formation initiale. À l'origine, la certification des personnes enseignantes se concluait après deux années de probation en poste, sous la responsabilité du ministère de l'Éducation (MEQ, 1995). Ces changements ont exigé des ajustements dans les milieux universitaires et d'enseignement, favorisant des partenariats, en vue de favoriser une formation pratique de qualité et l'insertion professionnelle des novices en enseignement (Beauchesne, Hivon, Lavoie, Garant et Tétreault, 1995 ; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999 ; Hétu et Lavoie, 1999).

À partir de ce moment, on remarque un foisonnement des écrits portant sur la problématique de l'insertion professionnelle, les partenariats entre les milieux scolaires et universitaires, les besoins des stagiaires ou des nouvelles personnes enseignantes ainsi que sur les modalités d'encadrement et d'accompagnement aptes à favoriser l'insertion professionnelle (Baillauquès, 1999 ; Baillauquès et Breuse, 1993 ; Beauchesne, Hivon, Lavoie, Garant et Tétreault, 1995 ; Boudreau et Pharand,

2008 ; Boutin, 1999 ; Cossette, 1999 ; Curtis, 2005 ; Desgagné, 1994, 1995 ; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999 ; Gervais, 1999 ; Hensley, 2002 ; Hétu et Lavoie, 1999 ; Lamarre, 2003, 2004 ; Lavoie et Garant, 1995 ; Lessard, 1991 ; Mukamurera, 2006 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2006 ; Nault, 1993, 1999 ; Tardif, 2001 ; Weva, 1999). Outre les initiatives d'implantation de programmes de soutien à l'insertion professionnelle, ce nouveau partenariat entre les milieux scolaires et le milieu universitaire a permis de réaliser des recherches (Desgagné, 1994 ; Garant, Lavoie, Martin, Monfette et Turcotte, 1995 ; Hétu, 1999). Depuis, plusieurs initiatives de soutien aux personnes enseignantes en insertion professionnelle ont vu le jour au Québec, dont le Projet Passage à la commission scolaire des Mille-Iles, le CNIPE (carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement), les projets de cybermentorat PAUSE à la commission scolaire de Laval et EDUMENTOR de l'Université du Québec à Montréal, le programme de soutien et d'accompagnement « Jeune relève », etc. Toutes ces initiatives ont pour objectif de faciliter l'insertion professionnelle des personnes enseignantes.

Or, une étude récente menée auprès d'enseignants novices québécois du secondaire et en situation de précarité (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2006) indique que si la majorité des sujets interrogés se disent satisfaits de l'accueil reçu, de leur intégration et du soutien fourni durant leur première année d'enseignement, 43 % des sujets interrogés ont dit avoir déjà pensé à abandonner la profession en raison des difficultés et des exigences relatives à l'exercice de la profession enseignante. Il semble alors que les mesures d'accueil et de soutien offertes aux nouvelles personnes enseignantes, bien qu'elles puissent s'avérer satisfaisantes à certains égards, comportent certaines limites pour la rétention des personnes enseignantes. Ces limites et les statistiques concernant la problématique de l'abandon de la profession, suscitent des questions sur les raisons qui continuent d'inciter des novices à « décrocher ».

Une recherche de Tardif (2001) révèle qu'en 2001, 25 % des nouvelles personnes enseignantes quittaient la profession durant leur première année d'insertion professionnelle. L'année suivante, en 2002, le COFPE (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant), dans un avis sur l'insertion dans l'enseignement, rapportait des statistiques similaires. L'avis dévoilait qu'à l'occasion de tables rondes organisées par le COFPE, 20 % des novices ayant deux années d'expérience ou moins en enseignement, ont affirmé envisager de quitter la profession à court terme (COFPE, 2002). Un an plus tard, soit en 2003, des données de la banque PERCOS du ministère de l'Éducation<sup>1</sup> révélaient que le même pourcentage, soit 20 % des nouvelles personnes enseignantes du primaire et du secondaire, abandonnaient la profession enseignante. Ces données révèlent que chez les francophones, le taux d'abandon en 2003 était de 15 % dans la grande région de Montréal et de 21 % pour les autres régions. Au préscolaire et primaire, 13 % des novices abandonnaient contre 21 % à la formation générale au secondaire, et 23 % dans les champs d'enseignement spécialisé. En adaptation scolaire, 9 % des novices quittaient la profession. Chez les anglophones, 28 % des novices abandonneraient la profession. Mukamurera (2006) obtient des résultats similaires : 21 % des enseignants participants à son étude ont abandonné la profession enseignante durant la période d'insertion professionnelle.

Des témoignages de personnes enseignantes révèlent que durant les premières années en fonction, des personnes enseignantes peuvent rapidement se construire une image négative d'elles-mêmes qui effrite la confiance en soi (Hétu, 1999). Dans les écrits, plusieurs auteurs (Baillauquès, 1999 ; Boutin, 1999 ; Hétu, 1999 ; Lamarre, 2004 ; Louvet et Baillauquès, 1992 ; Nault, 1999 ; Weva, 1999) font d'ailleurs ressortir une expérience émotionnelle plutôt désagréable chez des nouvelles personnes enseignantes en lien aux nombreux défis qu'impose l'insertion professionnelle dans

---

<sup>1</sup> Ces informations sont tirées d'un article de Marie-Andrée Chouinard du journal *Le Devoir*, daté du 15 octobre 2003.

la profession enseignante. Et pourtant, très peu de recherches ont été menées jusqu'à présent afin de comprendre comment ces émotions, mais aussi des éléments composant la compétence émotionnelle sont pris en compte chez des personnes enseignantes durant l'insertion professionnelle afin de favoriser leur insertion professionnelle. Peu d'initiatives d'accompagnement semblent avoir été proposées pour faciliter cette prise en compte des émotions et ainsi favoriser le développement de la compétence émotionnelle dans le but de privilégier une expérience d'insertion professionnelle positive. Ceci dit, toutes les conditions semblaient en place pour proposer la présente recherche doctorale.

Cette recherche consiste en l'analyse du cheminement de personnes enseignantes sur le plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. Elle comporte deux objectifs. Le premier consiste à analyser la prise en compte de la compétence émotionnelle, à partir de ses huit composantes, chez des personnes enseignantes lorsque celles-ci partagent, échangent, discutent ou réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions, avant, pendant et après une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste qui intègre des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte. Le deuxième objectif consiste à étudier les changements exprimés par des personnes enseignantes à propos de la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, au terme d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste qui insère des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle, puis, cinq à six mois plus tard.

Cette thèse comporte cinq chapitres, une conclusion, une bibliographie et des annexes. Le premier chapitre présente la problématique de la recherche, décrivant le contexte d'insertion professionnelle de la profession enseignante dans lequel s'inscrit

cette recherche car les personnes participantes sont des personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle. Ce chapitre mènera à établir des liens entre l'insertion professionnelle et les émotions vécues par les personnes enseignantes. En découleront, par la suite, des constats à propos d'un manque de connaissances au sujet de la prise en compte et du développement de la compétence émotionnelle des nouvelles personnes enseignantes incitant à proposer les objectifs de cette recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel. Les concepts qui soutiennent cette recherche et qui ont permis l'analyse des données recueillies : le concept de compétence émotionnelle et celui d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, seront définis et explicités. Des concepts et notions complémentaires viendront enrichir le cadre conceptuel. Enfin, des liens entre la compétence émotionnelle, l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste et l'insertion professionnelle seront également exposés.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de la recherche. Son contenu dégage les fondements et les choix relatifs à la démarche méthodologique, les personnes participantes, la description du contexte et de la démarche de la recherche, la description des instruments de collecte de données, la méthode d'analyse, les critères de rigueur et de scientificité, la déontologie et les limites de la recherche.

Le quatrième chapitre consiste en la présentation et l'analyse des données. Il se divise en deux parties. La première présente les résultats relatifs au premier objectif de la recherche et la seconde expose ceux qui sont en lien avec le deuxième objectif. Chacune des parties comporte les résultats associés aux huit composantes de la compétence émotionnelle. Au premier objectif, la prise en compte de chacune des composantes est analysée sous l'angle de quatre dimensions : 1) le développement de la composante ; 2) les difficultés rencontrées ; 3) la prise en compte de la composante pour comprendre des situations de la pratique enseignante et 4) des éléments

spécifiques pris en compte et constituant des aspects associés au développement de la composante. À chacune de ces quatre sections, une synthèse des résultats est présentée. Au deuxième objectif, les changements exprimés sont étudiés pour chacune des composantes, sous trois angles, qui sont ressorties de l'analyse des données : 1) des éléments associés au développement de la conscience de ses émotions ; 2) des éléments associés à la prise en compte de composantes et 3) des nouvelles connaissances construites. À chacune des composantes, une synthèse des résultats est présentée.

Le cinquième chapitre expose l'interprétation et la discussion des résultats. Pour répondre aux deux objectifs de recherche, ce chapitre se divise en deux parties. Pour le premier objectif, des composantes ont été regroupées selon l'objet de développement et de prise en compte : 1) la prise en compte de ses propres émotions (regroupant les première et troisième composantes) ; 2) la prise en compte des émotions des autres (regroupant les deuxième et quatrième composantes) ; 3) la prise en compte de la conscience des émotions et du contrôle de l'expression d'émotions et de stratégies de gestion des émotions, dans les relations interpersonnelles (regroupant les cinquième, sixième et septième composantes) et 4) la prise en compte de sa capacité d'autoefficacité émotionnelle (huitième composante). Pour le deuxième objectif, les résultats sont plutôt regroupés selon les trois angles privilégiés lors de l'analyse. Ce dernier chapitre sera suivi d'une conclusion qui rappellera les principales étapes de la recherche et les résultats les plus significatifs. Une bibliographie et des annexes complètent la présentation de la thèse.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de la recherche. Il expose d'abord les nombreux défis de l'insertion professionnelle en enseignement pour ensuite aborder l'expérience émotionnelle des personnes enseignantes durant leurs premières années dans la profession. Puis, des liens sont établis entre l'expérience émotionnelle, la gestion des émotions et la compétence émotionnelle. Ensuite, est exposé l'état de la situation quant : 1) à la prise en compte de la compétence émotionnelle dans l'accompagnement des nouvelles personnes enseignantes, durant la formation initiale et 2) au manque sur le plan des connaissances relativement au développement et à la prise en compte de la compétence émotionnelle chez des personnes enseignantes dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte. Enfin, les objectifs et les questions de recherche sont formulés.

#### 1.1 Les nombreux défis de l'insertion professionnelle et une expérience émotionnelle plutôt difficile

Développer et prendre en compte la compétence émotionnelle dans sa pratique enseignante (Favre, 2009 ; Gendron, 2004, 2008, 2009 ; Gendron et Lafortune, 2009 ; Goleman, 1997, 1999 ; Lafortune, 2005 ; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005 ; Letor, 2003, 2006, 2009 ; Saarni, 1999a-b, 2000 ; Webster-Stratton et Reid, 2004) pourraient être importants pour les nouvelles personnes enseignantes afin qu'elles puissent faire face efficacement aux nombreux défis rencontrés en situation



d'insertion professionnelle. En effet, la période d'insertion professionnelle peut être génératrice de stress et susceptible de faire émerger des émotions désagréables, parfois intenses, chez des personnes enseignantes. Et pour gérer efficacement diverses situations dans lesquelles émergent des émotions en contexte scolaire, avoir développé des capacités et des habiletés associées à la compétence émotionnelle pourrait être un atout.

L'insertion professionnelle est une période plutôt exigeante sur le plan émotionnel et les nouvelles personnes enseignantes ont souvent des conditions difficiles pour accomplir leurs tâches (Cossette, 1999 ; Curtis, 2005 ; Mukamurera, 2006 ; Nault, 1993, 1999). En effet, au moment d'occuper un nouveau poste, elles ne disposent que de peu de temps pour se familiariser avec la complexité et l'ampleur des tâches. Malgré leur peu d'expérience (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Gervais, 1999 ; Lamarre, 2004 ; Nault, 1993), elles doivent assumer le même lot de responsabilités et répondre aux mêmes attentes que les enseignants chevronnés bien insérés au plan professionnel (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Boutin, 1999 ; Hensley, 2002 ; Lamarre, 2004 ; Nault, 1993, 1999 ; Ulschmid, 1992 ; Weva, 1999 ; Zembylas, 2003). Elles se voient souvent attribuer des classes que des enseignants expérimentés refusent parce qu'elles sont plus problématiques ou moins désirables que d'autres (Baillauquès, 1999 ; Lamarre, 2003). Elles se retrouvent bien souvent dans une situation précaire (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Hétu et Lavoie, 1999 ; Mukamurera, 2006 ; Nault, 1993, 1999). De plus, devoir enseigner à certains jeunes en difficulté (Hétu et Lavoie, 1999) sans posséder une grande expérience à cet égard est une tâche complexe et peut constituer un défi relationnel important. Des lacunes sur le plan de la gestion de classe peuvent contribuer à rendre la situation plutôt difficile (Nault, 1999 ; Veenman, 1984). Faire face à des parents d'élèves indifférents, indignés ou parfois méfiants sans trop savoir le pourquoi, le quoi dire ou le comment dire (Baillauquès, 1999) peut être déstabilisant et anxiogène. De plus, il arrive que durant leur insertion professionnelle, des nouvelles personnes enseignantes ressentent un sentiment d'isolement, surtout



lorsque les mesures d'accueil ou de soutien de la part du milieu scolaire ou de la direction sont défailantes ou absentes (Baillauquès et Breuse, 1993). Pour lutter contre un sentiment d'isolement (Lacey, 1977 ; McDonald et Elias, 1983 ; Nault, 1999 ; Thomas et Kiley, 1994 ; Veenman, 1984), une personne enseignante tente de créer des liens avec des collègues (Nault, 1999), ce qui peut s'avérer parfois intimidant ou difficile dans certains milieux ou auprès de certaines personnes. Elles sont aussi tentées de performer pour « bien paraître » aux yeux de la direction et des collègues (Nault, 1999) étant donné leur précarité, tout en tentant de demeurer fidèles à elles-mêmes. L'Hostie et Boucher (2004) soulignent le défi qu'impose le changement majeur associé à la mise en œuvre de la dernière réforme, amorcée en 2001 au primaire, pour les personnes enseignantes ; ce défi s'ajoute à tous ceux qui sont propres à l'insertion professionnelle. Tous ces défis sont potentiellement générateurs de stress. Le stress ressenti chez celles-ci, en plus de les affecter en elles-mêmes, peut également affecter leur façon d'enseigner (Cossette, 1999).

Plusieurs auteurs reconnaissent, à travers leurs écrits, l'émergence d'émotions, positives ou agréables, négatives ou désagréables dans la pratique enseignante (Acker, 1992, 1999 ; Blackmore, 1996 ; Golby, 1996 ; Hargreaves, 1995, 1996, 1998a, 1998b, 2000, 2001 ; Jeffrey et Woods, 1996 ; Kelchtermans, 1996 ; Labaree, 2000 ; Lasky, 2000 ; Latry, 2004 ; Little, 1996, 2000 ; Nias, 1989, 1993, 1996, 1999 ; Prosser, 2006 ; Salzberger-Wittenberg, Henry et Osborne, 1983 ; Schmidt, 2000 ; Zembylas, 2003). Plus spécifiquement, l'expérience émotionnelle des personnes enseignantes en début de carrière est également révélée dans plusieurs ouvrages (Baillauquès, 1999 ; Boutin, 1999 ; Hétu, 1999 ; Lamarre, 2004 ; Louvet et Baillauquès, 1992 ; Nault, 1999). Lamarre (2004) parle d'un « tourbillon d'émotions » vécu par les novices. Cette auteure (Lamarre, 2003, 2004) affirme que les novices ressentent souvent de l'enthousiasme à l'idée d'être enfin reconnus à titre de professionnels de l'enseignement et de prendre le contrôle de leur propre classe. Nault (1999, p. 146) abonde dans le même sens en disant qu'un novice peut vivre une

sorte « d'euphorie anticipatrice au moment où il se voit attribuer un premier contrat ». Cependant, cette euphorie, comme s'empresse de l'ajouter Nault (1999), peut rapidement faire place à de l'angoisse ou à de l'insécurité. Weva (1999) affirme que la première année d'enseignement de certains novices est ponctuée de stress, d'anxiété, de frustration, de peur ou de fatigue, menant même à l'épuisement professionnel (*burnout*). L'auteur ajoute que ces novices sont alors à risque de développer des sentiments de panique et de solitude. Les expressions les plus fréquentes relevées dans les écrits reflètent une expérience émotionnelle de valence plutôt négative durant l'insertion professionnelle. En voici quelques exemples : « malaise profond », « sentiment de défaite », « sentiment d'être démuné », « désassurance », « doute de soi », « impression d'impuissance », « angoisse », « sentiment de souffrance », « sentiment d'épuisement », « désarroi profond », « culpabilité », « peur », « anxiété », « insécurité », « sentiment d'isolement », « frustration », pour ne nommer que ceux-là (Baillauquès, 1999 ; Lamarre, 2004 ; Louvet et Baillauquès, 1992 ; Hétu, 1999 ; Nault, 1999 ; Weva, 1999).

À tous les défis de l'insertion professionnelle, susceptibles de faire émerger des émotions désagréables ou négatives, s'ajoute le fait de vivre une transition professionnelle. Selon Stein (1981), toutes les expériences de transition impliquent une expérience de liminalité. Le mot « liminalité » provient de *limen* en latin et signifie « seuil ». Le seuil évoque cet entre-deux, cette zone entre ce qui était et ce qui sera au niveau de l'organisation psychique (Houde, 1995 ; Stein, 1981). L'expérience de la liminalité peut susciter une certaine sensation de flottement, un sentiment de confusion, de frustration ou d'ambiguïté, une vulnérabilité accrue, une perte de certitudes ou de repères et un sentiment de rupture au niveau de l'identité (Houde, 1995 ; Stein, 1981). L'entrée dans la profession est effectivement un passage où se joue l'intégration des dimensions personnelle et professionnelle (Baillauquès, 1999 ; Hétu, 1999). Gagné (1993) fait remarquer que le novice fait alors l'expérience d'une rupture entre ce qu'il était et ce qu'il sera. Des auteurs (Baillauquès, 1999 ;

Baillauquès et Breuse, 1993 ; Hétu et Lavoie, 1999) expliquent cette expérience de rupture par la confrontation avec la complexité de la situation pédagogique et la prise de conscience des écarts entre ses attentes, ses représentations, ses attitudes, bref entre son idéal éducatif et la réalité perçue et vécue. Cette rupture peut donc être comprise comme étant le résultat d'une confrontation entre son identité professionnelle perçue compétente et une identité réelle qui doit agir non plus de façon idéalisée, mais de manière plus pragmatique en tenant compte des réalités de l'action (Louis, 1980 ; McArthur, 1979 ; Nault, 1999 ; Van Maanen et Schein, 1979). Ce phénomène est souvent nommé « choc des réalités » dans la littérature (Baillauquès, 1999 ; Hétu et Lavoie, 1999 ; Louis, 1980 ; McArthur, 1979 ; Nault, 1993 ; Van Maanen et Schein, 1979 ; Veenman, 1984). Cette rupture ou « choc » peut susciter des émotions chez le novice et être ressentie comme un malaise profond, un sentiment de défaite, une angoisse du futur (Baillauquès, 1999). Des sentiments de rupture, d'angoisse, de désassurance, de désordre, d'incapacité, d'ambiguïté face à l'inconnu peuvent aussi être éprouvés (Baillauquès, 1999 ; Louvet et Baillauquès, 1992). Hétu (1999) affirme que l'expérience de rupture vécue par plusieurs novices peut s'accompagner d'un sentiment de souffrance et d'incohérence. Toutes ces explications aident à comprendre pourquoi plusieurs nouvelles personnes enseignantes sont aux prises, dans leur réalité subjective, avec un sentiment de rupture suscité par le « choc de la réalité ». Ce sentiment de rupture affecte à la fois leur sentiment d'identité et suscite des émotions plutôt désagréables avec lesquelles elles peuvent ne pas être à l'aise, durant l'insertion professionnelle.

En somme, des émotions agréables peuvent être ressenties par les nouvelles personnes enseignantes et il est possible de croire que ces émotions pourraient favoriser une expérience positive de l'insertion professionnelle. Toutefois, la littérature révèle que plusieurs personnes enseignantes ressentent aussi des émotions négatives en insertion professionnelle qui peuvent favoriser une expérience plutôt négative et même constituer un facteur de risque d'épuisement chez des personnes

enseignantes (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008). Selon Baillauquès (1999) et Baillauquès et Breuse (1993), lorsque l'expérience de l'insertion professionnelle est plutôt difficile, elle contribuera même à provoquer une crise au sens psychologique du terme. Selon Lacey (1987), une crise peut émerger si des problèmes rencontrés continuent de persister dans le temps malgré des efforts pour les solutionner. La personne enseignante est alors portée à amplifier certaines situations ou à grossir certains problèmes (Baillauquès, 1999), selon sa manière d'interpréter les événements ou son ressenti (Lamarre, 2004). Une situation, par exemple, peut être perçue comme étant insurmontable ou plus grave de conséquences qu'elle ne l'est en réalité et ainsi contribuer à l'émergence d'émotions désagréables. Ceci rejoint la vision de Campos, Mumme, Kermoian et Campos (1994) qui expliquent que le sens donné à une situation influence l'émergence d'émotions. S'appuyant sur l'analyse de témoignages recueillis auprès de novices, Lamarre (2004, p. 41) explique que les nouvelles personnes enseignantes sont « plus ou moins affectées par le contexte et la nature de leurs relations, selon leur manière de ressentir et de comprendre la situation », ce qui détermine en partie leur disposition à faire face à la situation. Les propos de Lamarre (2004) mettent en lumière le lien entre la subjectivité, c'est-à-dire son interprétation ou sa compréhension personnelle des situations, l'expérience émotionnelle vécue durant l'insertion professionnelle et la manière de faire face aux aléas de la pratique enseignante.

Des stratégies peuvent aider à voir les choses autrement ou à moduler l'expérience émotionnelle. Par exemple, selon Gross (1998), le recadrage ou la redéfinition d'une situation module la signification qu'une personne y attribue, ce qui change alors la relation fonctionnelle que l'individu a établie avec la situation et, par le fait même, qui est susceptible de mener à ressentir des émotions différentes. Selon Saarni (1999a), le recadrage est une stratégie centrée sur les émotions particulièrement utiles lorsque le contrôle de la situation est réduit ou impossible et que des émotions ne devraient pas être exprimées parce qu'elles sont susceptibles d'engendrer des problèmes ou

des conséquences qui entreraient en conflit avec ses propres objectifs. Dans la pratique enseignante, certaines émotions, si elles sont exprimées, peuvent en effet contribuer à susciter et à alimenter des problèmes avec les élèves ou avec des collègues. D'autres stratégies centrées sur l'émotion aident à gérer des émotions lorsqu'il est préférable de ne pas les exprimer ouvertement comme, par exemple, éviter de ressentir l'émotion en n'y pensant pas ou en se changeant les idées, ou encore en rationalisant ou intellectualisant le problème (Saarni, 1999a).

En somme, l'expérience d'insertion professionnelle peut s'avérer plutôt éprouvante sur le plan émotionnel pour plusieurs personnes enseignantes (Baillauquès, 1999 ; Baillauquès et Breuse, 1993 ; Fuller, 1969 ; Gervais, 1999 ; Hétu, 1999 ; Huberman, 1989 ; Katz, 1972 ; Lacey, 1977 ; Lamarre, 2004 ; Louvet et Baillauquès, 1992 ; Nault, 1993, 1999 ; Veenman, 1984 ; Vonk, 1988 ; Zeichner, 1979). Et des auteurs pensent que ce qu'éprouvent subjectivement les personnes en insertion professionnelle conditionne la manière dont elles vont la vivre (Baillauquès, 1999 ; Baillauquès et Breuse, 1993 ; Lamarre, 2004). Or, l'éprouvé subjectif ou l'expérience émotionnelle dépend de la manière dont elles comprennent les événements ainsi que les émotions (Campos, Mumme, Kermoian et Campos, 1994 ; Lamarre, 2004). À l'inverse, les émotions peuvent influencer la manière de comprendre une situation (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Des stratégies de gestion émotionnelle pourraient faciliter ce passage obligatoire qu'est l'insertion professionnelle, mais une gestion efficace des émotions exige une certaine compétence émotionnelle.

## 1.2 Expérience émotionnelle, gestion des émotions et compétence émotionnelle

Imaginons un instant le cas d'une personne enseignante en insertion professionnelle aux prises avec tous les défis de cette étape du développement professionnel. Elle se sent déjà un peu « fragile » sur le plan émotionnel. Un jour, en classe, à la suite des

commentaires d'un élève, elle ressent de la frustration et de l'exaspération, ce qui augmente l'intensité émotionnelle éprouvée. Vite, l'émotion l'envahit. Elle en veut à cet élève qui semble tout faire pour nuire à sa gestion de classe. Elle se sent directement attaquée et réagit alors spontanément en ridiculisant l'élève en classe, et ce, malgré sa connaissance théorique des impacts du geste sur l'élève, soit le risque d'effriter ou soit de briser le lien de confiance avec cet élève, voire de nuire à sa gestion de classe. Dans cet exemple, le choix d'intervention de la personne enseignante est motivé par son ressenti qui influence son attention et l'interprétation qu'elle fait de la situation. Dans le feu de l'action et sous le coup de l'émotion, elle ne remet pas en doute sa lecture de la situation et ne considère pas l'effet de ses émotions sur sa pensée et sur son choix d'intervention, même si d'autres options s'offrent à elle<sup>2</sup>.

Lorsque des émotions envahissent le champ subjectif d'une personne, il peut s'avérer difficile de les contrôler et de les gérer efficacement de manière à choisir une action qui soit efficace, efficiente, appropriée et en cohérence avec soi-même. Nos émotions peuvent « nous tromper, nous faisant estimer que nous avons raison, même lorsque la décision prise se révèle être inefficace » (Lafortune et Robertson, 2005, p. 64). Des émotions intenses peuvent rendre plus difficile leur gestion qui facilite des processus cognitifs (Damasio, 1994, 2008 ; Goleman, 1997 ; Ledoux, 1992, 1996 ; Zillman, 1971) tels que la réflexion ou le recadrage qui permettent de relativiser une situation.

---

<sup>2</sup> Zillman (1971) soutient que lorsqu'une personne est irritée, stressée ou fatiguée, cet état émotionnel peut entraîner, si l'intensité émotionnelle est suffisante, une sorte d'abaissement du seuil d'excitation émotionnelle. En fait, le cerveau émotionnel se trouve en quelque sorte en état d'alerte. Alors, une personne déjà affectée au plan émotionnel sera plus encline à réagir émotionnellement, étant aux prises avec un débordement émotionnel lorsqu'un événement désagréable survient, car son seuil d'excitation émotionnelle s'en trouve abaissé. Dans le cas de la colère, une personne peut être alors obnubilée par l'idée de se venger et réagir dans ce sens, l'émotion envahissant tout le champ subjectif, rendant difficile la réflexion et le recadrage.

La gestion des émotions ne signifie pas « ne pas ressentir » ; au contraire, elle n'empêche pas d'être conscient des émotions ressenties. Elle aide plutôt à porter un regard cognitif pour les comprendre et les considérer comme porteuses de messages à propos de soi, de la relation avec l'autre, de la situation et du contexte (Saarni, 1999a). Les émotions peuvent être comprises aussi en lien avec sa propre identité et avec d'autres éléments comme, par exemple, les attitudes, les valeurs, les croyances, les jugements, les désirs, les intérêts, les besoins, les motivations, le concept de soi, la confiance en soi, etc. de manière à mieux comprendre une situation donnée (Armon-Jones, 1986 ; Garneau et Larivey, 2002 ; Goleman, 1997 ; Harris et Pons, 2003 ; Lafortune, 2008b ; Lafortune et St-Pierre, 1996 ; Martin et Briggs, 1986). Il s'agit de faire une lecture « cognitive » des émotions, en les associant à soi, mais aussi en tenant compte du contexte, afin de mieux les comprendre pour agir de manière appropriée et en accord avec soi-même. Ignorer les émotions qui émergent dans une situation ; c'est-à-dire ne pas les prendre en compte pour comprendre ce qui se passe, c'est donc se priver d'informations précieuses aidant à la lecture d'une situation pour faire des choix judicieux afin de mieux s'ajuster dans l'action. Ainsi, lorsqu'une personne omet de tenir compte des émotions qui émergent, elle est à risque d'agir d'une façon plus ou moins fidèle à elle-même (Saarni, 1999a) et de poser des actions inadaptées et inefficaces (Garneau et Larivey, 2002 ; Saarni, 1999a). Autrement dit, dans ce genre de situation, la compétence émotionnelle est mise au défi.

Pour faire suite à la situation décrite précédemment, il se peut que la nouvelle personne enseignante ressente de l'insatisfaction, un malaise ou même de la culpabilité en repensant aux actions posées, allant jusqu'à craindre des conséquences négatives reliées à ses actions. Elle risque alors de se retrouver avec des émotions négatives par rapport à elle-même et de remettre en question ses compétences professionnelles, voire son choix de carrière. En effet, des actions infructueuses, constatées et accompagnées d'un sentiment d'inefficacité peuvent, à répétition, affecter les croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 1977, 2003) et d'efficacité

émotionnelle (Saarni, 1999a) et contribuer ainsi à rendre l'expérience d'insertion professionnelle plutôt difficile. Puisque la période d'insertion professionnelle est un moment déterminant pour le développement professionnel ultérieur des personnes enseignantes (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Boutin, 1999 ; Desgagné, 1995 ; Gervais, 1999 ; Gold, 1996 ; Huberman, 1989 ; Zeichner et Gore, 1990), une expérience d'insertion professionnelle vécue difficilement a des conséquences sur les nouvelles personnes enseignantes. Elle peut miner l'image de soi et nuire à la qualité de l'enseignement (Gordon, 1991 ; Huberman, 1989 ; Lamarre, 2004 ; Nault, 1993 ; Veenman, 1984). Elle est susceptible d'engendrer des problèmes physiques et psychologiques comme l'insomnie, les cauchemars, allant même jusqu'à la dépression (Cossette, 1999 ; Thibeault, 1994) et l'épuisement professionnel (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008 ; Weva, 1999). Du stress et des émotions désagréables durant l'insertion professionnelle nuiraient au bien-être des novices (Cossette, 1999 ; Thibeault, 1994 ; Weva, 1999). Il est possible de penser aussi qu'une expérience d'insertion professionnelle plutôt négative puisse mener à l'abandon de la profession par de nouvelles personnes enseignantes. Au Québec, c'est un phénomène préoccupant (COFPE, 2002 ; Mukamurera, 2006 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2006 ; Tardif, 2001), car il entraîne des pertes sur le plan des ressources humaines en éducation (Curtis, 2005 ; Hensley, 2002 ; Thibeault, 1994). Ces pertes s'avèrent d'autant plus inquiétantes qu'elles se situent dans un contexte où notre société québécoise subit le départ massif à la retraite de toute une génération : les *babyboomers*. Aussi, l'abandon de la profession entraîne des pertes économiques, affectant ainsi les retombées des investissements financiers sur le plan de la formation des nouveaux enseignants (Epperson, 2004).

La littérature, à propos de ce phénomène, révèle de manière générale, que des émotions ressenties sont susceptibles de guider les processus cognitifs et la pensée d'une personne (Damasio, 1994 ; Goleman, 1997 ; Lafortune et Robertson, 2005 ; Ledoux, 1992, 1996 ; Zillman, 1971), son attention (de Sousa, 1987 ; Saarni, 1999a ;



Tappolet, 2003), ses perceptions (Dantzer, 1988), ses intentions (Frijda, 1986), ses interprétations (Bourassa, Serre et Ross, 1999) et ses choix (Garneau et Larivey, 2002 ; Goleman, 1997, 1999 ; Damasio, 2008), sa motivation et ses comportements ou actions (Campos, Mumme, Kermoian et Campos, 1994 ; Goleman, 1997, 1999 ; Saarni, 1999a-b ; Tappolet, 2003). Cossette (1999) affirme que chez des personnes enseignantes, des émotions désagréables ou du stress peuvent susciter de la confusion dans le discours, mener à l'expression d'agressivité envers des élèves et offrir moins de renforcements positifs dans la relation pédagogique. Or, la compétence émotionnelle, c'est-à-dire la mobilisation de ressources internes associées aux émotions en vue d'agir de manière efficace, efficiente, adaptée et cohérente dans une situation suscitant l'émergence d'émotions, favorise des actions adéquates et efficaces malgré l'émergence de stress ou d'émotions désagréables en situation interpersonnelle (Saarni, 1999a). Elle favorise la résilience et le développement d'une croyance d'efficacité personnelle dans ce type de situation (Saarni, 1999a). Elle contribuerait aussi au maintien d'un certain bien-être ou équilibre émotionnel malgré les difficultés rencontrées ou des émotions désagréables ressenties (Ciarrochi et Scott, 2006 ; Saarni, 1999a). Or, la résilience, la motivation et un sentiment d'efficacité ou de compétence sont des facteurs ayant une influence sur le fait d'abandonner ou de persévérer (Beaumier, 1998 ; Brooks et Goldstein, 2006 ; Milner, 2002 ; Woolfolk, 2001). On peut croire alors que si la compétence émotionnelle favorise de la résilience et des croyances d'efficacité personnelle, son développement pourrait contribuer à la persévérance des nouvelles personnes enseignantes dans leur profession.

Selon Hétu et Lavoie (1999), l'issue du processus d'insertion professionnelle dépend en grande partie de la manière dont les forces intérieures de l'individu sont mobilisées et soutenues. Cette affirmation suggère, d'une part, que la manière de mobiliser ses ressources internes peut influencer l'expérience d'insertion professionnelle. D'autre part, elle souligne l'importance d'un certain soutien dans la mobilisation de ces

ressources ou de ces forces. Alors, comment pourrait-on favoriser le développement de la compétence émotionnelle chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle pour les aider à faire face, avec une certaine sérénité, aux nombreux défis qui se présentent à elles et ainsi favoriser leur bien-être, leur efficacité et leur maintien dans la profession enseignante ?

Dans un contexte où le départ massif d'enseignants expérimentés à la retraite exige un renouvellement du corps enseignant, il est impératif de s'assurer d'une relève suffisante en enseignement. Pour cette raison, il apparaît important de trouver des moyens de faciliter et de soutenir le développement de la compétence émotionnelle chez les nouvelles personnes enseignantes.

### 1.3. La prise en compte de la compétence émotionnelle dans l'accompagnement des nouvelles personnes enseignantes

De plus en plus, les milieux professionnels et divers domaines d'études à travers le monde s'intéressent à la compétence émotionnelle. Sur *Google*, en date du 24 mars 2010, il était possible de recenser au-delà de 277 000 liens comprenant le terme « compétence émotionnelle ». Toutefois, en éducation, la compétence émotionnelle semble un aspect peu abordé dans les pratiques de formation ou d'accompagnement en formation initiale et continue. En effet, à la lecture du programme québécois de formation à l'enseignement (MEQ, 2001), tout porte à croire que la formation initiale en enseignement au Québec n'accorde que très peu de place aux aspects liés aux émotions ou à la compétence émotionnelle. La place accordée aux aspects émotionnels dans la pratique enseignante semble plutôt laissée au choix et à l'initiative des personnes formatrices, de celles qui supervisent les stages et des enseignants et enseignantes associés. Il est possible aussi, comme Boutin (1999) le soulève, que certains formateurs se sentent peu enclins ou mal à l'aise d'aborder les

aspects émotionnels de la pratique enseignante avec les novices. Des cours peuvent porter sur la gestion de classe, mais quand il y a perte de contrôle et que les techniques de gestion de classe ne suffisent plus, c'est à ce moment que la compétence émotionnelle devient un atout.

La compétence émotionnelle exige le développement de capacités et d'habiletés associées aux émotions, mais aussi la construction de certaines connaissances relativement aux émotions. Lorsque dans une situation des émotions désagréables émergent, pour exercer la compétence émotionnelle, ces connaissances doivent être mobilisées et prises en compte en lien avec des capacités et des habiletés, en vue de faire face efficacement et de manière cohérente à la situation. Autrement dit, l'exercice de la compétence émotionnelle exige la prise en compte des émotions et de ce que l'on sait à leur sujet dans un contexte particulier, pour comprendre ce qui se passe afin d'adapter ses actions de manière à atteindre ses objectifs tout en gérant efficacement ses émotions. Pour construire des connaissances sur sa pratique en lien avec les émotions, des outils sont proposés aux nouvelles personnes enseignantes pour tenir compte des émotions dans la réflexion et l'analyse de leur pratique (Francis, 1995 ; Krol, 1996 ; Paré, 1984). Toutefois, une étude longitudinale menée par Rousseau et Courcy (2002) portant sur l'analyse de près de 300 journaux de développement professionnel de 110 stagiaires en enseignement lors de leur deuxième et troisième stages, dans des écoles secondaires d'Edmonton en Alberta, laisse croire que les stagiaires et peut-être aussi les nouvelles personnes enseignantes ont tendance à occulter l'analyse de leurs réactions émotionnelles. En effet, cette étude indique que lorsque les stagiaires mentionnent l'émergence d'émotions, celles-ci ne font pas l'objet d'un questionnement ni sur leurs origines ni au sujet de leurs effets pour comprendre et améliorer leur pratique. Toutefois cette étude ne porte pas sur des stagiaires ou des nouvelles personnes enseignantes au Québec.

Du côté de la recherche en éducation, les banques de périodiques scientifiques consultées telles que ERIC, FRANCIS, PSYCLIT, REPÈRES et SCIRUS, révèlent peu de publications à ce sujet. En effet, il semble que la compétence émotionnelle, sa prise en compte chez les nouvelles personnes enseignantes et l'accompagnement comme moyen de les faciliter demeurent des objets encore peu explorés dans le domaine des sciences de l'éducation.

En éducation, des chercheurs se sont récemment intéressés à la compétence émotionnelle (Favre, 2009 ; Gendron, 2004, 2008, 2009 ; Gendron et Lafortune, 2009 ; Lafortune, 2005 ; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005 ; Letor, 2003, 2006, 2009 ; Webster-Stratton et Reid, 2004) ou des concepts connexes (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002, 2005). Certaines études portent sur la compétence émotionnelle dans la relation parent-enfant à propos des mathématiques (Lafortune, 2005). Des chercheurs ont aussi étudié un concept et une notion qui peuvent être mis en lien avec la compétence émotionnelle, la métaémotion et la compréhension des émotions, chez les enfants (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002, 2005). D'autres portent sur la compétence émotionnelle dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste auprès de personnels scolaires dans le contexte précis d'un changement prescrit en éducation (Gendron, 2004, 2008, 2009 ; Gendron et Lafortune, 2009 ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005). Letor (2003, 2006, 2009), pour sa part, s'est intéressée à l'intelligence émotionnelle et aux compétences émotionnelles y étant associées, chez les personnes enseignantes. Gendron (2004, 2008, 2009) propose les compétences émotionnelles, en lien avec l'intelligence émotionnelle, comme compétences professionnelles chez les personnels scolaires, mais aussi « constituant un " capital émotionnel " » (Gendron, 2004, p. 9, 2008, p. 41). Favre (2009) s'est intéressé au développement des compétences émotionnelles chez des enseignants pour favoriser un changement sur le plan de leur représentation de la violence des élèves. Enfin, Webster-Stratton et Reid (2004) ont mené une étude afin de savoir si la compétence émotionnelle peut

favoriser la réussite scolaire et des comportements prosociaux chez les élèves ayant un trouble de comportement. Bien que ces recherches aient porté sur la compétence émotionnelle, elles n'éclairent pas spécifiquement à propos du développement de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte chez des personnes enseignantes dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte.

#### 1.4 Objectifs et questions de recherche

L'objectif général de cette recherche est d'analyser le cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte.

Cet objectif général se divise en deux sous-objectifs :

- 1) Analyser la prise en compte de la compétence émotionnelle, à partir de ses huit composantes, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle lorsque celles-ci partagent, échangent, discutent ou réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions, avant, pendant et après une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte.
- 2) Étudier les changements déclarés par des personnes enseignantes en insertion professionnelle quant à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, au terme

d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, puis cinq à six mois plus tard.

Cette recherche consiste donc à répondre à la question ci-après :

Quel est le cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte ?

Cette question générale se divise en deux sous-questions :

1) Quelle est la prise en compte de la compétence émotionnelle, à partir de ses huit composantes, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle lorsque celles-ci partagent, échangent, discutent ou réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions, avant, pendant et après une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte ?

2) Quels sont les changements déclarés par des personnes enseignantes en insertion professionnelle quant à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, au terme d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, puis cinq à six mois plus tard ?

Dans le prochain chapitre, le cadre conceptuel de cette étude est exposé. Il importe de préciser que cette recherche ne porte pas sur l'insertion professionnelle, mais plutôt s'inscrit dans ce contexte. Pour cette raison, le concept d'insertion professionnelle, ayant été suffisamment abordé dans la problématique, ne sera pas développé davantage. Ensuite, la méthodologie, la présentation et l'analyse des données, l'interprétation et la discussion, et enfin, la conclusion de cette recherche doctorale seront abordées.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, les principaux concepts que cette recherche aborde sont définis. Une définition de la compétence émotionnelle, suivie de celle du concept d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, sont proposées.

#### 2.1. La compétence émotionnelle

La compétence émotionnelle est un concept récent dans la littérature. La présente recherche s'appuie sur le modèle de la chercheuse américaine Carolyn Saarni (1999a-b, 2000). Ce modèle est l'aboutissement des nombreuses recherches qu'elle a menées sur plus d'une décennie.

Le concept de compétence émotionnelle étant relativement nouveau dans les écrits scientifiques, peu d'auteurs en donnent une définition claire et basée sur des recherches scientifiques. Des auteurs (Lafortune, 2005 ; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005 ; Verbeke, Belschak et Bagozzi, 2004 ; Webster-Stratton et Reid, 2004) ayant étudié la compétence émotionnelle s'appuient sur la définition qu'en donne Saarni (1999a-b, 2000). D'autres auteurs (Boyatzis, Goleman et Rhee, 1999 ; Gendron, 2004, 2008, 2009 ; Letor, 2003, 2006, 2009) s'appuient plutôt sur la définition qu'en donne Goleman (1997, 1999) en associant le concept de compétence émotionnelle à celui d'intelligence émotionnelle.

Saarni (1999a) définit la compétence émotionnelle comme étant un ensemble de capacités et d'habiletés relatives aux émotions dont un individu a besoin pour faire



face à un environnement changeant de manière à lui permettre de consolider son identité, de renforcer sa confiance, sa capacité d'adaptation et son efficacité :

« the emotion-related capacities and abilities an individual needs to deal with that changing environment such that he or she emerges as more differentiated, better adapted, effective, and confident. » (Saarni, 1999a, p. 4).

Goleman (1999, p. 39) définit la compétence émotionnelle comme étant la « capacité à apprendre les diverses aptitudes pratiques qui sont fondées sur cinq composantes : la conscience de soi, la motivation, la maîtrise de soi, l'empathie et la maîtrise des relations humaines ». Le modèle de Goleman (1997, 1999) propose plutôt des indicateurs permettant de mesurer l'intelligence émotionnelle ; il permet moins de comprendre comment se développe et s'exerce la compétence émotionnelle au fil de la socialisation et en relation avec différentes dimensions de la personne (développement cognitif, émotionnel, identitaire, moral et l'éthique, croyance d'efficacité sur le plan émotionnel...), ce qu'offre, en revanche, le modèle de Saarni (1999a-b, 2000). Le modèle de Saarni (1999a-b, 2000) a l'avantage de révéler des connaissances qu'un individu doit construire pour développer et exercer la compétence émotionnelle. Ce modèle apparaît davantage approprié dans le contexte de cette recherche, en éducation.

Saarni (1999a) insiste sur la manière dont les individus développent la compétence émotionnelle à travers les interactions sociales et construisent ainsi des connaissances à propos des émotions. Le modèle de Saarni (1999a) rejoint la perspective adoptée dans cette thèse qui consiste en une vision socioconstructiviste de l'apprentissage. Le modèle de Saarni (1999a) s'accorde avec le contexte d'accompagnement de la présente recherche, soit la mise en interaction de personnes enseignantes en insertion professionnelle pour favoriser la construction de nouvelles connaissances pour impulser le cheminement des personnes sur le plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte.

Le modèle de Saarni (1999a) rassemble des aspects relatifs aux émotions appuyés par plusieurs chercheurs, en huit composantes qui se traduisent en des capacités, des habiletés et des connaissances que les individus doivent développer et apprendre à mobiliser en contexte pour exercer la compétence émotionnelle. Ces éléments s'organisent de manière hiérarchique à l'intérieur de huit composantes ; certains éléments étant considérés préalables à d'autres.

Avant d'aller plus loin dans la définition de ce concept et de ces composantes, il importe d'abord d'explicitier à quoi font référence les concepts de compétence et d'émotion dans le cadre de cette recherche.

#### 2.1.1 Définition des concepts de compétence et d'émotion

Dans un premier temps sera défini le concept de compétence, suivi du concept d'émotion.

##### 2.1.1.1. Le concept de compétence

Le concept de compétence est défini de manière générique par Legendre (2005) comme étant la « capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche » (p. 248).

Dans un contexte de formation professionnelle, c'est aussi la « capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, ou des tâches du type de celle que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession » (Legendre, 2005, p. 248). Il s'agit donc de quelque chose qui se manifeste en contexte, de

manière complexe et nécessitant la mobilisation de ressources internes chez la personne en vue d'exécuter et de réussir une certaine performance.

S'appuyant sur l'analyse de plusieurs conceptions de différents auteurs, Jonnaert (2002) définit le concept de compétence, en science de l'éducation, comme faisant au « minimum référence à : un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (p. 31). Dans une perspective socioconstructiviste, une compétence est « un construit réflexif et temporairement variable servant à mobiliser et à coordonner une série de ressources (stratégies, habiletés et outils cognitifs, conatifs et métacognitifs) en vue de résoudre un problème situé » (Jonnaert, 2002, p. 59). À l'instar de Legendre (2005), Jonnaert (2002) conçoit la compétence comme quelque chose de dynamique exigeant la mobilisation de ressources internes en vue d'exécuter une performance. Il ajoute « [qu'une] compétence ne peut se définir efficacement que dans l'action et donc, à plus forte raison, en situation » (Jonnaert, 2002, p. 30).

Lafortune (2004b, 2008a) aborde également le terme de compétence dans une perspective socioconstructiviste. Elle précise que le « développement de compétences est stimulé par des déséquilibres cognitifs ou des obstacles qui sèment des doutes, des questionnements et mènent à des essais. De plus, ce développement se fait dans l'action pour faire face à diverses situations, ce qui accroît l'autonomie des personnes » (Lafortune, 2008a, p. 18).

Le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001) parle de compétence professionnelle, chez l'enseignant. Il définit la compétence comme étant un savoir-agir intentionnel, réussi, efficace, efficient et immédiat. Elle se manifeste de façon récurrente et se fonde sur un ensemble de ressources comme des savoirs, savoir-faire et des attitudes liées à une situation professionnelle. Elle s'exerce en vue de résoudre des problèmes. Le Boterf (1997, cité dans le MEQ, 2001) distingue les expressions savoir-agir et savoir-faire.

À l'instar de Le Boterf, le MEQ (2001) définit le savoir-agir comme une compétence qui s'exerce en situation réelle, alors que le savoir-faire est une action exercée en contexte contrôlé, plutôt artificiel. Le MEQ (2001) ajoute que la compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe et que la personne compétente est celle qui fait appel à des ressources internes et externes et qui les mobilise en contexte d'action :

« [la personne compétente] sait mobiliser en temps et espace réels et pas seulement en temps et espaces simulés ou contrôlés. Cette contrainte du contexte d'action professionnelle exige que, dans le vif de l'action, la personne compétente sache interpréter les exigences et les contraintes de la situation, repérer les ressources disponibles et faire une action en intégrant, en combinant, en orchestrant ces ressources de manière pertinente et efficace par rapport à la situation donnée. La compétence n'est pas de l'ordre de l'application mais de celui de la construction » (MEQ, 2001, p. 51).

Dans le cadre de cette recherche, le concept de compétence est associé au mot émotion ; il importe de le définir également.

#### 2.1.1.2. Le concept d'émotion

L'émotion peut être définie de manière générale comme une « réaction affective intense » (Legendre, 2005, p. 555). Sillamy (1980, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 34) définit l'émotion comme « une réaction affective, heureuse ou pénible, se manifestant de diverses façons ».

Plus spécifiquement, dans une perspective constructiviste, Averill (1980) comprend les émotions comme des constructions sociales issues de l'évaluation de la situation. Elles sont élaborées en lien avec les règles et les attentes sociales d'une culture donnée quant aux comportements qui sont appropriés : elles influencent à leur tour l'expérience émotionnelle de l'individu. Cette définition intègre le processus

d'évaluation cognitive décrit dans les théories cognitives des émotions (Frijda, 1986 ; Lazarus, 1991 ; Scherer, 1986).

Saarni (1999a-b) adopte une vision éclectique de l'émotion. Plus spécifiquement, l'auteure s'appuie sur le modèle relationnel de Lazarus (1991), les modèles fonctionalistes de Frijda (1986) et de Campos et ses collègues (Campos et Barrett, 1984 ; Campos, Mumme, Kermoian et Campos, 1994) ainsi que sur le modèle socioconstructiviste de Lewis et Michalson (1983). Selon le modèle relationnel (Lazarus, 1991), l'émotion est le fruit de l'interaction entre la personne et son environnement : les buts, la personnalité, la capacité à faire face à la situation, les attentes personnelles et l'attribution de la cause pourraient influencer l'expérience émotionnelle. Chaque émotion mène à un patron expérientiel unique en fonction d'une façon complexe d'évaluer une situation émotionnelle, en plus d'être influencée par nos tendances d'action<sup>3</sup> ou nos motivations. Pour Lazarus (1991), la motivation, qu'elle soit consciente ou inconsciente, est inséparable de l'émotion. Autrement dit, selon lui, nous ressentons une émotion lorsque nous accordons un certain intérêt, positif ou négatif, à ce qui peut découler d'une interaction avec notre environnement, peu importe si cet intérêt peut être verbalisé ou non. Dans une perspective fonctionnaliste, l'émotion peut être comprise comme étant une interface transactionnelle et dynamique entre l'individu et son environnement (Frijda, 1986).

---

<sup>3</sup> Pour Saarni (1999a), les tendances d'actions font référence à des patrons d'action spontanés qui sont en lien avec des émotions. Damasio (2008) explique que de façon générale, les pulsions et les instincts déterminent nos comportements ou induisent des états physiologiques qui nous poussent à nous comporter d'une certaine façon, de manière plus ou moins consciente. Il ajoute que presque tous les comportements relevant des instincts ou des pulsions contribuent à la survie de la personne. Ce phénomène reflète la tendance à l'action. Toutefois, il spécifie que dans « la société humaine, il existe des conventions sociales et des règles éthiques qui recouvrent et dépassent les règles déjà fournies par la biologie. Ces niveaux de régulation supplémentaires façonnent les comportements instinctifs de telle sorte qu'ils puissent s'adapter de façon souple à un environnement complexe et rapidement changeant et assurer la survie de l'individu et des autres (surtout s'ils appartiennent à la même espèce), dans des circonstances où une réponse préprogrammée aurait, de façon immédiate ou différée donné un résultat nuisible » (Damasio, 2008, p. 165-166).

Campos, Mumme, Kermoian et Campos (1994), pour leur part, comprennent les émotions comme des tentatives d'établir, maintenir, changer ou mettre fin à une relation avec l'environnement en fonction de la signification donnée à une situation. Autrement dit, l'émergence d'une émotion dépend de l'interprétation ou de la signification qu'une personne construit par rapport à une situation. Cette explication rejoint Lamarre (2004) à propos du lien que cette auteure fait entre la manière de comprendre une situation et les émotions qui émergent chez les novices en insertion professionnelle. Selon Campos et ses collègues (1994), la signification donnée à une situation dépendrait : 1) de l'évaluation qu'on en fait par rapport à nos attentes et nos buts ; 2) de la réponse émotionnelle de la ou des personnes avec qui on est en interaction ; 3) du plaisir ou du déplaisir ressenti dans cette situation, et 4) de nos souvenirs, nos expériences passées dans une situation similaire. Enfin, dans une perspective socioconstructiviste, l'expérience émotionnelle varie d'un individu à l'autre car chacun construit le sens de ses émotions en lien avec sa compréhension de lui-même et d'une situation. Dans cette perspective, les émotions et les connaissances leur étant associées, se construisent de manière dynamique et continue tout au long de notre vie, à travers les interactions sociales.

S'appuyant sur la vision socioconstructiviste des émotions de Lewis et Michalson (1983), Saarni, comme Armon-Jones (1986), ancre l'expérience émotionnelle dans les conditions qui la justifie : l'émotion ne naît pas dans le vide.

« One's emotional experience is contingent upon specific contexts, unique social history, and current cognitive development functioning »  
(Saarni, 1999a, p. 12-13).

L'auteure met l'accent sur l'apprentissage du sens donné à une expérience émotionnelle en fonction du contexte dans lequel se déroule l'interaction, de la nature de la relation interpersonnelle et son histoire, des rôles, des expériences interpersonnelles cumulées et du développement des capacités cognitives.

Bien qu'il n'y ait pas consensus dans la communauté scientifique au sujet du nombre exact d'émotions dites fondamentales ou primaires<sup>4</sup>, il semble y avoir consensus à propos d'au moins cinq émotions considérées par plusieurs auteurs comme des émotions primaires ou de base : la joie, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût (Ekman, 1984 ; Johnson-Laird et Oatley, 1989 ; Lazarus, 1991 ; Martin et Briggs, 1986 ; Oatley et Johnson-Laird, 1987 ; Plutchik, 1980). Certains auteurs pensent que c'est à partir de ces cinq émotions primaires qu'une myriade de variations émotionnelles sont possibles (Johnson-Laird et Oatley, 1989 ; Oatley et Johnson-Laird, 1987). Ces variations correspondent à ce que Luzes (2004) nomme des émotions complexes. Selon Luzes (2004), les émotions complexes sont formées à partir d'un amalgame d'émotions primaires et correspondant à toute la gamme de sentiments qu'une personne peut éprouver. D'autres auteurs distinguent les sentiments des émotions entre autres par rapport à leur durée, les sentiments ayant, selon ces auteurs, une plus longue durée et une plus grande stabilité temporelle (Akoun et Ansart, 1999). Des auteurs soulignent que chacune des émotions fondamentales ainsi que les sentiments peuvent être communiqués de différentes manières selon les individus (Ekman et Friesen, 1978, 1986 ; Gosselin et Kirouac, 1995).

Enfin, Lewis et Michalson (1983) divisent l'émotion en cinq composantes : le stimulus (la cause), la réactivité au stimulus (grâce à la perception et le traitement cognitif), l'état émotionnel (la réaction physiologique, le ressenti), l'expression émotionnelle et l'expérience émotionnelle (par la mobilisation de connaissances à propos des émotions, la construction de la signification de l'émotion).

---

<sup>4</sup> Les émotions fondamentales ou primaires sont « des catégories discrètes d'émotions et chacune de celles-ci se caractérise par un patron expressif, physiologique et phénoménologique qui lui est propre » (Gosselin, 2004, p. 98).



Maintenant que les concepts de compétence et d'émotion ont été brièvement définis, la définition de la compétence émotionnelle proposée est celle de Saarni (1999a).

### 2.1.2. La compétence émotionnelle selon Saarni (1999a)

La compétence émotionnelle implique de mobiliser des connaissances construites, des capacités et des habiletés. Elle pourrait être associée à un autre concept, soit la métaémotion (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002, p. 9) qui peut être définie comme étant « la compréhension de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions ». En effet, comme le pensent aussi d'autres auteurs (Damasio, 1994 ; Goleman, 1999), Saarni (1999a) croit que pour être compétent émotionnellement, les connaissances à propos des émotions sont nécessaires, mais non suffisantes. Dans le modèle de Saarni (1999a), ces connaissances sont mobilisées en contexte et dans l'action en relation avec des capacités et des habiletés constituant les huit composantes de son modèle, en vue d'atteindre efficacement des objectifs. La compétence émotionnelle n'est jamais acquise une fois pour toute ; elle se développe tout au long de la vie.

#### 2.1.2.1. Le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle

Pour Saarni (1999), le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle se réalisent en concomitance avec différentes dimensions développementales de la personne : l'histoire développementale ; le processus de maturation ; le développement émotionnel ; le développement des processus cognitifs ; le développement identitaire et le développement moral et éthique. Le processus de socialisation et les apprentissages qui en découlent seraient aussi des facteurs importants du développement de la compétence émotionnelle. Saarni (1999a) met



d'ailleurs l'accent sur les apprentissages et les liens que construit l'individu par rapport aux émotions à travers ses interactions. À l'instar de Saarni (1999a), Lafortune, St-Pierre et Martin (2005) affirment que plus on en apprend à propos des émotions et plus on comprend leurs causes ainsi que leurs effets possibles sur soi et sur les autres avec lesquels on est en interaction, alors plus on développe et exerce la compétence émotionnelle. Ainsi, le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle dépendraient en partie de la manière dont la personne se développe sur différents plans, des apprentissages qu'elle fait et des connaissances qu'elle construit en interaction avec les autres.

La compétence émotionnelle se développe également dans un contexte socioculturel. En effet, s'appuyant sur la pensée de Lutz (1987), Saarni (1999a) pense que le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle sont influencés par le système de croyances et de valeurs dominantes propres à une société donnée ; ce système influence le sens donné à l'expérience émotionnelle d'une personne. À travers la socialisation, une personne fait l'apprentissage du sens à donner aux émotions, ce qui lui permet de construire ses théories personnelles à propos des émotions (Lutz, 1987 ; Saarni, 1999a). Celles-ci sont issues d'un apprentissage tacite au cours de la socialisation et teintées des particularités du contexte culturel. Elles peuvent être comprises comme des croyances dynamiques qui changent au fil du temps et qui servent de guides ou de grille pour faire face aux situations, car elles aident à comprendre et à faciliter les interactions sociales (Lutz, 1987 ; Saarni, 1999a).

À l'instar de Lewis et Michalson (1983) et de plusieurs autres auteurs (Damasio, 1994 ; Goleman, 1997, 1999 ; Harris, 1985, 1989 ; Harris et Gross, 1988 ; Harris et Lipian, 1989 ; Harris et Olthof, 1982 ; Harris, Olthof et Meerum Terwogt, 1981), Saarni (1999a) croit que les processus de la pensée et les processus émotionnels sont en relation. Selon les recherches menées par Lewis et Michalson (1983) auprès de

jeunes enfants, les processus cognitifs et émotionnels fonctionneraient ensemble de manière à agir sur la motivation et sur le processus d'apprentissage des individus. De plus, selon ces mêmes auteurs, les capacités de symbolisation verbale des émotions faciliteraient les apprentissages sur le plan émotionnel. Aussi, s'appuyant sur les travaux de Stein et Trabasso (1989), Saarni (1999a) pense que plus les capacités cognitives sont complexes, plus un individu est en mesure d'élargir et de complexifier également sa compréhension des émotions.

#### 2.1.2.2. Les effets du développement de la compétence émotionnelle

Principalement, le développement de la compétence émotionnelle mènerait à une gestion efficace des émotions, au renforcement de l'estime de soi et au développement de la résilience en situation de stress (Saarni, 1999a).

S'appuyant sur des explications de Weber et Laux (1993), pour Saarni (1999a), la gestion des émotions fait référence à la manière dont une personne gère ses émotions grâce à des stratégies de contrôle et d'autorégulation, et à sa manière singulière de les exprimer devant les autres. Pour Saarni (1999a), une gestion efficace des émotions fait référence à une manière réfléchie et singulière de composer avec une situation stressante où ses émotions permettent à la fois de poursuivre des objectifs personnels et faciliter les interactions sociales. Les individus peuvent utiliser différentes stratégies pour faire face de manière adaptée à des situations stressantes ou difficiles dans lesquelles émergent des émotions. Saarni (1999a) ajoute toutefois, comme le soulignent d'autres auteurs d'ailleurs (Garneau et Larivey, 2002), qu'il peut arriver que des stratégies soient utilisées de manière quasi-automatique ou automatisée. Dans ces circonstances, Garneau et Larivey (2002) pensent qu'il peut être plutôt difficile pour une personne d'arriver à poser des actions adéquates.

L'estime de soi pourrait s'avérer un autre effet de la compétence émotionnelle. S'appuyant sur Harter (1982) et Thompson (1990), Saarni (1999a) émet l'hypothèse suivante : parce que l'autoefficacité serait liée à l'estime de soi (Harter, 1982) et que l'autoefficacité est un élément composant la compétence émotionnelle, il pourrait y avoir une relation entre la compétence émotionnelle et l'estime de soi. Selon Saarni (1999a), la compétence émotionnelle favorise le maintien d'un certain équilibre émotionnel dans des situations où émergent des émotions, positives ou négatives, ce qui renforcerait l'estime de soi. Et une bonne estime de soi motiverait davantage à prendre le risque de faire des expériences sur le plan émotionnel dans de nouvelles situations et ainsi, de faciliter le développement de la compétence émotionnelle.

Enfin, la capacité à se remettre, émotionnellement, d'une situation adverse sans se laisser envahir par des émotions, serait un autre effet de la compétence émotionnelle (Saarni, 1999a). C'est en s'exposant à des situations suscitant du stress ou des émotions désagréables, mais sans dépasser sa capacité à y faire face qu'une personne développe cette capacité qui fait référence à la résilience (Murphy et Moriarty, 1976 ; Saarni, 1999a). Dans une perspective socioconstructiviste, il est alors possible de penser qu'une personne ne peut renforcer la capacité à se remettre émotionnellement d'une situation adverse qu'en situation réelle de stress, mais dans des conditions qui tiennent compte de sa zone proximale de développement à cet égard (Vygotsky, 1978). Ce concept sera défini plus loin.

Dans le modèle de Saarni (1999a), ces effets peuvent se manifester lorsqu'une personne a développé et mobilise les huit composantes de la compétence émotionnelle.

### 2.1.3. Les huit composantes de la compétence émotionnelle

Saarni (1999a-b) divise la compétence émotionnelle en huit composantes : 1) la conscience de ses émotions ; 2) l'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres ; 3) l'habileté à verbaliser ses émotions ; 4) la capacité d'empathie ; 5) l'habileté à différencier l'expérience émotionnelle interne et de l'expression observable ; 6) la capacité à gérer des émotions plutôt désagréables et des situations stressantes ; 7) la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles et 8) la capacité d'autoefficacité émotionnelle. Les composantes de la compétence émotionnelle sont des habiletés et des capacités qu'un individu doit développer pour faire preuve d'autoefficacité émotionnelle (Saarni, 1999a-b).

Ces composantes s'inscrivent dans une logique développementale et dialectique. Elles sont présentées dans un ordre particulier en fonction de la valeur préalable que les unes ont sur les autres, mais le développement de chacune d'elles peut être consolidé à tout moment du cycle de vie de la personne et ainsi influencer les autres.

#### 2.1.3.1. Première composante : la conscience de ses émotions

Cette première composante se définit comme suit :

« Awareness of one's emotional state, including the possibility that one is experiencing multiple emotions, and at even more mature levels, awareness that one might also not be consciously aware of one's feeling due to unconscious dynamics or selective inattention » (Saarni, 1999a, p. 79).

Il s'agit de la conscience de son état émotionnel, c'est-à-dire la conscience de son ressenti émotionnel. Cette composante nécessite, au minimum, une attention consciente aux sensations associées aux émotions, la capacité à reconnaître leur nature, leur intensité et leur durée. Cette composante présuppose donc la

connaissance qu'il est possible de ressentir des émotions. Elle implique de savoir qu'il est possible de ne pas être conscient de ses émotions, par exemple, par attention sélective. Aussi, elle suppose de savoir que le fait d'accorder une plus ou moins grande importance à certains aspects d'une situation mène à l'évaluer différemment et à ressentir plus d'une émotion à la fois : deux émotions peuvent parfois être opposées, c'est-à-dire une négative (ou désagréable) et l'autre positive (ou agréable). Dans ce cas, il faut savoir qu'il peut y avoir deux facettes d'une même situation : elles mènent à vivre deux émotions différentes.

La conscience de ses émotions peut être comprise à partir des deux niveaux de la conscience explicités par Pons, Doudin et Cuisinier (2007). Le premier niveau fait référence au « fonctionnement conscient non réflexif » (Pons, Doudin et Cuisinier (2007, p. 17). Pour ces auteurs, il s'agit de représentations ou de perceptions que la personne a de phénomènes liés à son fonctionnement. Le second niveau correspond à une conscience réflexive de son fonctionnement. Selon les auteurs, ce second niveau « consiste, par exemple, en des réflexions, des questionnements, des évaluations et des mises en relation portant sur certains phénomènes de conscience du premier niveau » (Pons, Doudin et Cuisinier, 2007, p. 17). C'est à ce second niveau qu'une personne prend « conscience de prendre ses fonctionnements comme objets de conscience » (Pons, Doudin et Cuisinier, 2007, p. 17). La conscience de ses émotions au premier niveau correspondrait, par exemple, au fait de ressentir des émotions et d'en être conscient, mais sans toutefois s'y attarder pour les comprendre. Le second niveau, plus réflexif, pourrait comprendre une certaine réflexion à propos de ses émotions, en tant qu'objet de conscience, et d'établir des liens facilitant leur compréhension. Ces deux niveaux permettent de distinguer alors deux degrés de prise en compte des émotions.

Il arrive que certains aspects de la réalité d'une personne comportent pour elle des conséquences émotionnelles auxquelles elle n'est pas prête à faire face ou ne le veut

pas de manière plus ou moins consciente. Dans ce cas, il se peut qu'elle ne s'interroge pas au sujet de ce qui se passe en elle et qu'elle repousse l'émotion qui émerge, de manière à ne pas prendre conscience de l'émotion. Dans certaines circonstances, comme le souligne Saarni (1999a), il serait approprié de repousser une partie de notre expérience, par exemple, dans certaines situations d'urgence. Toutefois, elle affirme que l'évitement ou la suppression des émotions appauvrit la capacité à faire face efficacement et de manière adaptée et efficiente aux situations dans lesquelles émergent des émotions. À l'inverse, les situations et les problèmes seraient gérés plus efficacement lorsque les émotions sont conscientes et prises en compte. De plus, pour Saarni (1999a) comme pour Goleman (1997, 1999), les émotions sont une source d'informations pertinentes qui facilitent la prise de décision en contexte relationnel. Goleman (1997) pense que la capacité à ressentir consciemment des émotions joue un rôle important dans le processus décisionnel. Autrement dit, la raison n'est pas suffisante pour prendre des décisions ; il faut savoir ressentir ce qui se passe en nous et savoir mettre à profit son expérience émotionnelle pour faire des choix convenables et satisfaisants. Damasio (2008) appuie cette hypothèse du rôle des émotions dans le processus décisionnel. En effet, il souligne le caractère incomplet d'un processus de raisonnement qui n'intègre pas les émotions. S'appuyant sur différents auteurs (Sutherland, 1992 ; Tversky et Kahneman, 1973) et à l'instar de Saarni (1999a), Damasio (2008, p. 246) pense que les émotions sont nécessaires pour faire face, de manière efficace, en contexte interpersonnel :

« Mais même si elles étaient parfaites [nos stratégies de raisonnement], il semble bien qu'elles ne seraient pas suffisantes pour faire face à l'incertitude et à la complexité qui caractérisent les problèmes dans le domaine personnel et social ».

Damasio (2008) souligne toutefois que les processus émotionnels peuvent à la fois faciliter ou nuire au raisonnement et à la prise de décision, selon qu'ils sont associés aux processus cognitifs ou qu'ils s'emballent et prennent le contrôle du champ

subjectif, empêchant les processus cognitifs de contribuer efficacement au raisonnement.

La reconnaissance d'une émotion précise nécessite d'évaluer des causes externes, mais aussi les causes internes. Saarni (1999a) nomme différentes causes internes possibles comme les désirs, les attentes, les croyances et l'état mental ou d'esprit d'une personne qui peuvent être mis en relation avec les émotions ressenties, dans une situation donnée, ce que corroborent Harris et Pons (2003) en ajoutant aussi les besoins et des intérêts d'ordres personnel, relationnel ou social. Cosnier (1994, rapporté par Daniel, Auriac, Garnier, Quesnel et Schleifer, 2005) associe des émotions spécifiques à des causes : 1) l'intégrité corporelle et l'estime de soi seraient en lien avec la manifestation de la joie et de la peur ; 2) la satisfaction des besoins en contexte interpersonnel serait en lien avec l'émergence de la joie ou de la peine et 3) la colère est associée au non respect des normes sociales à son égard.

Pour faciliter le développement et l'exercice de cette première composante, Saarni (1999a), s'appuyant sur Lewis (1993), suggère de faciliter le développement de la conscience de ses sensations et de la conscience de soi. En effet, pour être conscient de son expérience émotionnelle, l'auteure explique qu'une personne doit d'abord apprendre à associer ses sensations corporelles à des émotions correspondantes. Une façon de faciliter cet apprentissage serait alors d'accorder une attention à ses sensations corporelles au moment où un malaise ou un bien-être émerge en soi. Ensuite, elle ajoute qu'il importe d'évaluer le contexte afin de donner un sens à l'expérience émotionnelle. Par exemple, une personne peut se demander à quoi fait référence certaines sensations dans un contexte particulier. Reconnaître les causes des changements qui se manifestent dans le corps mène à mieux comprendre l'expérience émotionnelle (Saarni, 1999a). Enfin, il importe de se permettre et de se donner des occasions de vivre des expériences émotionnelles variées en contexte interpersonnel afin d'élargir ses connaissances quant aux différentes causes des émotions (Gordon,

1989 ; Saarni, 1999a). Aussi, Goleman (1997) propose de faciliter la conscience des émotions par la réflexion et l'analyse de ses états intérieurs (sentiments, émotions, humeurs) en les mettant en lien avec ses pensées (jugements, évaluations, associations, attributions).

En terminant, selon Saarni (1999a), des facteurs peuvent être pris en compte dans le développement et l'exercice de cette composante : l'âge, la richesse du vocabulaire, le sexe, la culture, la structure familiale, la maturité interpersonnelle incluant des éléments relatifs à la santé mentale, à l'adaptation et à l'ajustement à l'environnement social. Il n'y aurait pas de différence significative entre les hommes et les femmes.

#### 2.1.3.2. Deuxième composante : l'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres

La deuxième composante se définit ainsi :

«Ability to discern and understand others' emotions, using situational and expressive cues that have degree of cultural consensus as to their emotional meaning » (Saarni, 1999a, p. 106).

Il s'agit de percevoir et de comprendre les émotions des autres en utilisant des indices contextuels, sociaux, relationnels, temporels et spatiaux, et des indices expressifs qui sont habituellement associés, dans une culture donnée, à des émotions spécifiques. Selon Saarni (1999a), cette composante se développe en lien avec le développement de la conscience de son propre ressenti émotionnel (première composante) et de l'empathie. En effet, pour comprendre l'émotion de l'autre, il est avantageux, d'une part, de reconnaître ce que l'on ressent soi-même dans une même situation, ce qui facilite les inférences. Mais d'autre part, il importe de reconnaître que les autres ont aussi une vie subjective et que le ressenti des autres ne correspond pas toujours à ce que l'on pourrait soi-même ressentir dans les mêmes circonstances. Pour cette raison,



il est utile de tenir compte des caractéristiques des autres et des informations à leur sujet car ces informations aident à comprendre certaines réactions ou manifestations émotionnelles atypiques ou différentes de celles que l'on ressentirait ou exprimerait soi-même, dans une pareille situation (Gnepp et Chilamkurti, 1988 ; Saarni, 1999a).

Cette composante implique la capacité à établir les liens entre des causes des émotions et les comportements suscités par ces causes. Ainsi, la construction de connaissances à propos des raisons et des manifestations variées des émotions dans diverses situations, faciliterait les inférences à propos de ce que peuvent ressentir les autres, même si l'émotion n'est pas apparente (Saarni, 1999a). Ces inférences à propos des émotions dépendraient des croyances entretenues par une personne à propos des causes des émotions (Saarni, 1999a). Il importe de souligner que ces croyances peuvent parfois s'avérer erronées. S'appuyant sur Barth et Bastiani (1997), Saarni (1999a, p. 121) rapporte que lorsque les inférences sont biaisées, en conséquence, les interactions sociales sont relativement moins adaptées. Utiliser stratégiquement différents cadres de référence aide à faire des inférences plus justes à propos des émotions des autres et permet d'anticiper des réactions possibles (Saarni, 1999a).

#### 2.1.3.3. Troisième composante : l'habileté à verbaliser ses émotions

Cette troisième composante se définit de la manière suivante :

« Ability to use the vocabulary of emotion and expression terms commonly available in one's subculture and at more mature levels to acquire cultural scripts that link emotion with social roles » (Saarni, 1999a, p. 131).

Il s'agit de l'habileté à mettre en mots ses émotions en utilisant des termes et des expressions relativement aux émotions pour atteindre ses objectifs personnels dans

une société et une culture données, et de manière encore plus mature, en relation avec des rôles sociaux. Pour Saarni (1999a), il est essentiel d'être capable de symboliser verbalement les émotions pour parvenir à leur donner une signification et se les expliquer à soi-même et mieux les comprendre. S'appuyant sur Nelson (1996), Saarni (1999a) suggère que les mots et les expressions choisis pour parler des émotions sont associés à la manière dont une personne conçoit les émotions et au sens qu'elle donne aux mots ou expressions choisis.

L'habileté à se représenter son expérience émotionnelle par des mots, des images et des symboles facilite, d'une part, la communication des expériences émotionnelles passées, présentes ou imaginées. D'autre part, la représentation mentale de l'expérience émotionnelle permet la discussion avec les autres à ce sujet et la comparaison de notre représentation avec celles des autres (Saarni, 1999a). Mais pour être capable de se représenter cognitivement des émotions, il est d'abord essentiel d'associer des sensations physiques à une émotion et de prendre en compte les changements ou conséquences que produit cette émotion en soi (Damasio, 2008 ; James, 1950).

S'appuyant sur les recherches de Fisher et Ayoub (1993), Saarni (1999a) affirme que l'on peut s'attendre à ce que les personnes qui ont tendance à minimiser l'importance de leur expérience émotionnelle, explicitent et réfléchissent moins au sujet des émotions et à ce qu'elles répriment davantage leurs émotions dans la relation aux autres. Or, la verbalisation des émotions informe à propos d'un état émotionnel, permettant aux autres d'y répondre et de s'ajuster (Saarni, 1999a). Alors Saarni (1999a) ajoute que les personnes qui ont tendance à minimiser l'importance de leur expérience émotionnelle pourraient aussi avoir tendance à entretenir des relations plus superficielles et remplies de malentendus vu le peu d'informations échangées à propos des émotions.

L'apprentissage du langage associé aux émotions est facilité chez l'enfant au contact d'adultes qui parlent des émotions et ainsi, donnent accès à un lexique relatif aux émotions, ce qui facilite le développement chez l'enfant (Saarni, 1999a). Chez l'adulte, ce lexique est habituellement bien développé, mais certaines personnes manifestent le contraire parce qu'elles ont eu peu ou pas de contacts sociaux ayant permis d'apprendre ce lexique (Saarni, 1999a).

Des croyances peuvent être à l'origine d'une pauvre verbalisation des émotions. Par exemple, la verbalisation des émotions pour obtenir de l'aide ou du soutien sous-tend la croyance que cette verbalisation motivera les autres à nous aider. Elle sous-tend également que c'est ce que la personne recherche. Autrement dit, si un individu croit que les autres peuvent l'aider ou lui offrir du soutien, il sera plus enclin à verbaliser ses émotions de détresse auprès des autres (Saarni, 1999a).

Enfin, l'âge, le processus de socialisation, la maturité sociale, la famille et la culture sont des variables qui influencent la verbalisation émotionnelle (Saarni, 1999a).

#### 2.1.3.4. Quatrième composante : la capacité à s'investir à l'égard de l'autre de manière empathique

Cette quatrième composante fait référence à la capacité d'empathie :

« Capacity for empathic and sympathetic involvement in others' emotional experiences » (Saarni, 1999a, p. 5 et p. 162).

Saarni (1999a) distingue l'empathie de la sympathie ; l'empathie réfère au fait de ressentir avec l'autre alors que la sympathie consiste au fait de ressentir pour l'autre. Dans les deux cas, cependant, elle précise qu'il s'agit de phénomènes affectifs qui facilitent la relation aux autres. Pour l'auteure, la capacité d'empathie signifie la

capacité à s'investir affectivement auprès des autres, à se laisser toucher par leur expérience émotionnelle et à ressentir un certain élan qui peut mener à vouloir s'engager auprès de l'autre en vue de favoriser son bien-être. Elle peut être associée à un sentiment de responsabilité personnelle. Par exemple, l'empathie est manifeste lorsqu'une personne étant témoin de la détresse d'une autre ressent l'envie de la comprendre ou de l'aider. Elle est possible en orientant son attention en dehors de soi et en se distanciant de ses propres émotions, pour essayer de comprendre ce que vit l'autre (Saarni, 1999a). La vision de l'empathie chez Saarni (1999a) peut être associée à une vision humaniste de l'empathie. En effet, selon Rogers et Kinget (Rogers, 1970 ; Rogers et Kinget, 1965), l'empathie est cette capacité à comprendre le monde subjectif de l'autre. Il s'agit d'une attitude de réceptivité, d'ouverture et de disponibilité affective par rapport à l'expérience de l'autre. Aussi, selon Rogers (1970), l'empathie nécessite également l'exercice de certaines habiletés comme l'écoute, le questionnement et la rétroaction pour tenter de comprendre l'autre à partir de son cadre de référence, mettant le sien temporairement de côté.

L'empathie peut être considérée par certains auteurs comme étant en lien avec la morale (Saarni, 1999a ; Zahn-Waxler et Robinson, 1995). S'appuyant sur Hoffman (1978, 1982), Saarni souligne que l'empathie pourrait susciter un sentiment de culpabilité lorsqu'une personne croit qu'elle est la cause de la détresse d'une autre personne et qu'elle avait le choix et le contrôle de ses actions. Dans ce cas, elle s'autocondamne et son ressenti prend la forme d'un sentiment de culpabilité qui émerge en lien avec un certain degré de responsabilité personnelle motivant à agir de manière à récupérer la situation.

La manifestation de l'empathie est une des composantes les plus significatives pour favoriser des liens sociaux et des comportements prosociaux. Sans l'empathie comme composante de la compétence émotionnelle, une personne pourrait démontrer plusieurs habiletés relativement à la compétence émotionnelle, mais dans une

intention égoïste, malhonnête ou antisociale (Saarni, 1999a, p. 162). Certains facteurs semblent limiter la manifestation de comportements prosociaux malgré la présence d'empathie : par exemple le partage de la responsabilité, le besoin de gérer ses propres émotions, lorsque l'on croit que la personne mérite ce qui lui arrive, lorsque l'on pense qu'apporter de l'aide pourrait représenter un danger pour soi ou exigerait de désobéir à certaines règles ou à l'autorité (Hoffman, 1977 ; Saarni, 1999a).

S'appuyant sur des auteurs (Eisenberg et Strayer, 1987 ; Kurtines et Gewirtz, 1991 ; Zahn-Waxler et Robinson, 1995), Saarni (1999a) soulève certaines conditions nécessaires pour ressentir de l'empathie. D'abord, il serait nécessaire de porter une attention consciente à la situation dans laquelle une personne manifeste des émotions. De plus, l'émotion manifestée doit être justifiée par l'observateur. Celle-ci exige une certaine habileté à déduire l'état émotionnel des autres, ce qui implique la deuxième composante de la compétence émotionnelle. Le développement de processus cognitifs complexes qui permettent la réflexion au sujet des causes des émotions des autres est aussi un aspect déterminant dans la manifestation de l'empathie (Saarni, 1999a ; Strayer, 1989). Mais au-delà de la perception et de l'interprétation des émotions de l'autre, comme le soulignent Strayer (1987) et Saarni (1999a), un certain investissement émotionnel est nécessaire pour ressentir et exercer l'empathie.

Tenter d'influencer l'état émotionnel de quelqu'un par des paroles pour l'amener à se sentir mieux peut être considéré comme un comportement prosocial (Saarni, 1999a ; Strayer et Schroeder, 1989). Des stratégies comme « remonter le moral », calmer, rassurer et distraire peuvent être utilisées pour changer ce que ressent une personne (Saarni, 1999a). Toutefois, pour choisir une stratégie appropriée et ainsi agir avec efficacité, il est préalable de comprendre ce que l'autre ressent. Il est important aussi d'avoir des informations au sujet de la personne, c'est-à-dire des caractéristiques qui lui sont propres, qui aident à la comprendre et à savoir quelles stratégies sont susceptibles de favoriser son bien-être. Enfin, certains facteurs auraient une influence

sur le développement et la manifestation de l'empathie : la famille, le tempérament et la culture (Saarni, 1999a).

#### 2.1.3.5. Cinquième composante : l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable

Saarni définit cette composante comme suit :

« Ability to realize that inner emotional state need not correspond to outer expression, both in oneself and in others and, at more mature levels, the ability to understand that one's emotional-expressive behavior may have an impact on another and to take this into account in one's self-presentation strategies » (Saarni, 1999a, p. 5 et p. 187).

Il s'agit donc de l'habileté à se rendre compte que l'état émotionnel interne peut ne pas correspondre à l'état émotionnel exprimé, le sien comme celui des autres. C'est aussi de comprendre que l'expression émotionnelle ou les comportements associés à une émotion peuvent avoir un impact sur les autres et en tenir compte dans sa manière de présenter ses émotions aux autres (Saarni, 1999a).

Cette composante de la compétence émotionnelle peut être mise en relation avec les concepts de *self-presentation* et d'*emotional dissemblance* (Saarni, 1999a). Le premier est un concept explicité par différents auteurs (Baumeister, 1982 ; Tedeschi, 1981 ; Tedeschi et Norman, 1985) et qui, selon Laux (1986), consiste en une manière de présenter aux autres ses émotions en vue de préserver l'estime de soi, dans certaines circonstances stressantes. Le second concept fait référence quant à lui au fait qu'une personne dissimulerait de manière intentionnelle ce qu'elle ressent, par exemple en exprimant une autre expression faciale, un ton de voix dans une situation particulière afin de tromper l'autre au sujet de son expérience émotionnelle pour obtenir des avantages ou pour éviter certaines conséquences possibles (Saarni,

1999a). La décision de tromper l'autre ou non par rapport à son ressenti dépendrait de certains facteurs tels que la nature de la relation interpersonnelle, la considération que l'on a pour l'autre (pour ne pas blesser, ne pas faire de peine, ne pas décevoir, ne pas déplaire), les risques encourus (éviter une conséquence indésirable pour soi), la possibilité d'obtenir certains avantages, la nature et l'intensité de l'émotion ou le besoin de protéger son estime de soi. L'intégration de normes et de conventions culturelles, sous-culturelles ou personnelles à propos de l'expression et de la gestion des émotions peuvent également influencer le choix de dissimuler ou d'accentuer des émotions (Saarni, 1999a). Exercer cette composante implique de connaître les conventions sociales relatives à des normes prescriptives par rapport à ce qui devrait être exprimé en termes d'émotions, dans diverses situations. L'auteure souligne que des connaissances pragmatiques ou tacites relativement à cette habileté précèdent sa compréhension verbale et articulée.

Être capable de contrôler son expression émotionnelle est une manière de faciliter l'adaptation en situation sociale (Saarni, 1989, 1999a). Selon la situation, ses intentions ou ses objectifs, une personne peut choisir d'exagérer ou de minimiser l'intensité de l'émotion soit pour attirer l'attention ou soit pour passer inaperçue, ou encore neutraliser l'émotion soit par l'adoption d'une expression neutre, soit en substituant l'émotion en apparence par une autre qui lui semble plus appropriée. Saarni (1999a) soulève certains préalables à l'exercice de cette composante : 1) avoir construit des connaissances au sujet de quand, où, avec qui et comment il est préférable socialement d'exprimer les émotions ; 2) avoir développé l'habileté à contrôler son expression faciale (contrôle des muscles faciaux) ; 3) être motivé à agir conformément à des règles sociales ou personnelles et 4) avoir développé la capacité à se représenter cognitivement les émotions de manière complexe.

L'autoefficacité émotionnelle en situation interpersonnelle est favorisée lorsque cette composante est prise en compte, c'est-à-dire de tenir compte, en situation, que :

1) l'expression émotionnelle exprimée à travers ses comportements influence les autres ; 2) la réponse de l'autre souhaitée dépend en partie de la stratégie d'expression émotionnelle utilisée ; 3) le contexte peut influencer l'interaction. Deux indicateurs contextuels importants influencent l'expression non verbale chez l'adulte, en interaction : a) la différence des statuts entre les personnes en interaction et b) le degré d'intimité de la relation (Mehrabian, 1972 ; Saarni, 1999a). Enfin, des différences individuelles sont possibles en raison de la socialisation par rapport aux rôles sexuels et du degré de maturité sociale (Saarni, 1999a).

#### 2.1.3.6. Sixième composante : la capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations difficiles ou stressantes

Cette sixième composante aide à faire face aux défis de la vie. Elle se définit ainsi :

« Capacity for adaptive coping with aversive or distressing emotions by using self-regulatory strategies that ameliorate the intensity or temporal duration of such emotional states (e.g., « stress hardiness ») » (Saarni, 1999a, p. 5 et p. 218).

Il s'agit de la capacité à gérer efficacement des émotions désagréables de manière à faire face efficacement à des situations difficiles ou stressantes, en utilisant des stratégies d'autorégulation qui permettent d'abaisser l'intensité et la durée d'une émotion ressentie (Saarni, 1999a). La diminution de l'intensité émotionnelle facilite la réflexion et la prise de décision quant aux gestes à poser dans le contexte pour atteindre ses objectifs (Saarni, 1999a).

Une gestion adéquate des émotions dépend : 1) de la solution choisie en fonction de l'âge de la personne ; 2) que l'émotion soit reconnue même si elle est contrôlée et 3) que la personne émerge de cette situation avec un sentiment de maîtrise de soi et



de résilience, même si la situation en soi n'est pas tout-à-fait contrôlée ou résolue. Les efforts de gestion des émotions seront vains si la personne : 1) considère qu'elle n'est pas en cause ou engagée dans la situation ; 2) ne prend pas en compte ses émotions ou 3) accorde peu d'importance à la situation (Saarni, 1999a).

Pour développer et exercer cette composante de la compétence émotionnelle, un certain niveau de développement des cinq premières composantes est nécessaire. De plus, selon Saarni (1999a), plus le degré de conscience de soi et de réflexion sur soi est élevé chez une personne, plus elle sera portée à prendre en compte des degrés différents, des variables et des perspectives diverses pour comprendre la situation et gérer efficacement ses émotions. Lafortune et Martin (2004) abondent dans le même sens en affirmant que l'utilisation d'un regard porté sur soi en cours d'expériences émotives est nécessaire pour comprendre ce qui est en train de se passer et agir en fonction de cette compréhension. Lafortune et Pons (2004) ajoutent qu'un tel regard aide à faire ressortir les aspects positifs d'émotions supposément négatives. En somme, ces éléments apportés par Saarni (1999a) ainsi que par Lafortune et ses collègues (Lafortune et Martin, 2004 ; Lafortune et Pons, 2004), incitent à penser qu'il importe de réfléchir à soi sur le plan émotionnel et d'apprendre à se connaître émotionnellement en posant un regard cognitif sur soi et ses émotions. Ce regard permettrait de voir les choses moins négativement et de relativiser la situation.

L'exercice de cette composante exige l'utilisation de stratégies d'autorégulation que Saarni (1999a) définit comme étant l'habileté à gérer ses actions, ses pensées et son ressenti de manière adaptée et souple dans différents contextes. Spécifiquement appliquée aux émotions, l'autorégulation est donc l'habileté à gérer son expérience émotionnelle, en modulant son intensité et sa durée. L'autorégulation émotionnelle optimale contribue à un sentiment de bien-être à long terme, à l'autoefficacité et au sentiment d'être relié aux autres. Il importe de souligner que la gestion des émotions implique à court terme qu'il faille parfois accepter de ressentir des émotions

désagréables, considérant qu'elles font partie du processus (Saarni, 1999a). Selon Harris et Pons (2003), réfléchir sur les émotions peut faciliter l'autorégulation des émotions.

Différentes stratégies seraient utilisées pour faire face à des situations stressantes ou à des émotions désagréables. Pour Saarni (1997, 1999a), la résolution de problèmes et la demande de soutien ou d'aide constituent des stratégies matures. Ces stratégies sont plutôt utilisées lorsqu'une personne croit pouvoir exercer un certain contrôle sur la situation. L'évitement de l'élément qui suscite des émotions, l'internalisation et l'externalisation (*externalization*) sont également d'autres stratégies qui peuvent être utilisées, mais qui selon Saarni (1999a) sont moins matures. Ces dernières stratégies sont plutôt utilisées lorsqu'une personne perçoit qu'elle a peu ou pas de contrôle dans la situation. Des stratégies centrées sur l'émotion sont davantage utilisées dans des situations où la personne croit pouvoir exercer peu ou pas de contrôle dans la situation. Certaines stratégies comme la substitution ou la distraction, le recadrage ou la redéfinition de la situation, la rationalisation ou chercher des explications intellectuelles, constituent les plus matures et les plus efficaces à long terme. D'autres comme l'évitement, le déni et la dissociation de soi par rapport à la situation, constituent les moins matures et les moins efficaces à long terme (Compas, Malcarne et Fondacaro, 1988 ; Saarni, 1999a).

Enfin, selon Saarni (1999a), l'estime de soi et la conscience de soi interviendraient dans le choix des stratégies utilisées dans une situation émotionnelle. En effet, les personnes ayant développé une faible estime de soi auraient tendance à choisir des stratégies d'autodévalorisation dans des circonstances stressantes ou lorsque des émotions négatives émergent (Saarni et Lewis, 1993 ; Taylor, 1989). S'appuyant sur la pensée de Horney (1950), Saarni (1999a) considère que ce genre de stratégies est souvent mal adapté et parfois même autodestructeur. Saarni (1999a) rapporte que selon Laux et Weber (1991), une stratégie est jugée adaptée ou mal adaptée en

fonction du but ou de l'intention poursuivi par un individu, mais aussi en fonction de l'émotion ressentie dans cette situation. La stratégie utilisée doit être perçue comme une stratégie émotionnellement efficace et permettre à la personne d'obtenir l'effet souhaité, tout en maintenant un sentiment de bien-être et le lien avec l'autre.

#### 2.1.3.7. Septième composante : la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles

Cette composante implique la mobilisation de toutes les composantes précédentes. La communication émotionnelle dans les relations interpersonnelles se situe au cœur de cette composante qui se définit comme suit :

« Awareness that the structure or nature of relationships is in large part defined by how emotions are communicated within the relationship, such as by the degree of emotional immediacy or genuineness of expressive display and by the degree of emotional reciprocity or symmetry within the relationship [...] (Saarni, 1999a, p. 5 et p. 249).

Cette composante implique d'abord de savoir que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles, et que la structure et la nature des relations interpersonnelles sont en grande partie définies selon les émotions qui sont communiquées dans la relation. Mais aussi, qu'à l'inverse, la nature et la structure d'une relation influencent la communication émotionnelle (Saarni, 1999a). À l'instar de Gergen (1990), Saarni (1999a) pense que les émotions sont ancrées dans des situations relationnelles. En conséquence, l'expression émotionnelle ne peut être comprise qu'à travers la nature et la structure d'une situation interpersonnelle. Le degré d'accessibilité, d'authenticité de l'expression émotionnelle, de réciprocité, de symétrie ou de confiance dans la relation sont des facteurs qui influencent la communication émotionnelle dans une relation interpersonnelle (Saarni, 1999a). Plus la confiance est grande, plus une personne sera encline à révéler des informations à

propos de son expérience et de sa vulnérabilité émotionnelle. Parce que ce type de révélation à propos de soi tend à provoquer de l'anxiété, pour faciliter la communication émotionnelle, la relation doit être empreinte d'un respect mutuel afin que les personnes se sentent en sécurité (Saarni, 1999a).

Cette composante serait associée à l'habileté à prendre en compte divers aspects tels que : 1) les conséquences interpersonnelles possibles pour soi et pour l'autre de la communication émotionnelle ; 2) ce qui peut contribuer à l'entretien ou à l'effritement de la qualité de la relation ; 3) la manière d'exercer du pouvoir ou du contrôle dans la relation et 4) les messages non verbaux communiqués et perçus dans l'interaction. Toutes ces informations permettraient des ajustements dans l'interaction (Saarni, 1999a). La conscience de nos messages émotionnels aide à mieux comprendre l'effet que l'on peut avoir sur les autres. L'expression émotionnelle qui accompagne la verbalisation informe le récepteur sur ce qui se passe. S'appuyant sur Satir (1967), Saarni (1999a) pense qu'un message émotionnel informe à propos de trois aspects : 1) les sentiments et attitudes de l'émetteur au sujet de la communication elle-même ; 2) les sentiments et attitudes de l'émetteur par rapport à lui-même et 3) les sentiments, attitudes et intentions de l'émetteur envers le récepteur.

Enfin, Saarni (1999a) pense que plus nous construisons nos connaissances au sujet des prescriptions sociales et contextuelles sur la communication des émotions en situation interpersonnelle, plus nous devenons compétents dans nos communications émotionnelles. Selon l'auteure, la conscience de la communication émotionnelle dans les relations interpersonnelles aide à s'ajuster de manière à favoriser l'atteinte de ses propres buts, à l'intérieur des limites de la relation.

#### 2.1.3.8. Huitième composante : la capacité d'autoefficacité émotionnelle

Cette huitième et dernière composante est associée à l'autoefficacité émotionnelle. Saarni (1999a) la définit ainsi :

« The individual views him- or herself as feeling, overall, the way he or she wants to feel. That is, emotional self-efficacy means that we accept our emotional experience, whether unique and eccentric or culturally conventional, and this acceptance is in alignment with the individual's beliefs about what constitutes desirable emotional « balance ». In essence, we are living in accord with our personal theory of emotion when we demonstrate emotional self-efficacy as well as in accord with our moral sense » (Saarni, 1999a, p. 5).

L'autoefficacité émotionnelle est un construit dynamique qui dépend en partie du contexte et en partie de dimensions de soi comme : l'expérience émotionnelle, la valeur de soi ou l'estime de soi, l'identité et l'histoire interpersonnelle d'une personne. Ces dimensions moduleraient l'autoefficacité émotionnelle. Elle repose sur des croyances d'efficacité émotionnelle, c'est-à-dire croire en sa capacité à faire face efficacement à une situation dans laquelle émergent des émotions, sans que la personne se sente complètement envahie par ses émotions. Cette croyance est renforcée par les convictions morales de la personne (Saarni, 1999a). Cette auteure pense que si notre expérience passée a permis de croire que nous sommes généralement considérés positivement par les autres, nous serons davantage enclins à croire que nous sommes compétents dans diverses activités interpersonnelles. Autrement dit, la rétroaction que nous recevons des autres peut intervenir sur nos croyances d'efficacité émotionnelle.

L'autoefficacité émotionnelle nécessite d'accepter son état émotionnel, en accord avec sa théorie personnelle des émotions, c'est-à-dire en lien avec ses croyances quant à l'équilibre émotionnel et ses valeurs morales (Saarni, 1999a). L'autoefficacité émotionnelle comprend l'acceptation des hauts et des bas de notre expérience

émotionnelle et l'acceptation de soi comme étant un être émotionnel. Pour Saarni (1999a), l'autoefficacité émotionnelle n'empêche pas l'émergence d'émotions négatives, mais implique de les vivre d'une manière relativement sereine. Les émotions fournissent des informations pour s'ajuster dans l'action (Saarni, 1999a). Les considérer de cette façon permet de leur accorder un sens et une utilité, même celles qui sont négatives, ce qui peut aider à les accepter et à les tolérer. L'autoefficacité est donc conditionnelle à une conception des émotions qui les comprend comme des informations importantes aidant à mieux résoudre des problèmes dans diverses situations, qu'elles sont à notre service pour faciliter l'atteinte de nos objectifs. Et c'est dans l'atteinte efficace d'objectifs que l'autoefficacité émotionnelle peut être ressentie (Saarni, 1999a).

L'autoefficacité émotionnelle nécessite aussi une attitude de non-jugement à l'égard de ce que nous ressentons. Elle exige d'accueillir l'émotion sans tenter de la déformer, mais en considérant de manière consciente l'expression authentique et le fait de dissimuler des émotions dans certaines circonstances comme deux stratégies pouvant être utilisées à bon escient. L'autoefficacité émotionnelle repose aussi sur une reconnaissance de la nature des émotions ressenties, de leurs causes et de leurs effets, incluant le fait qu'il soit possible d'éprouver différentes émotions qui peuvent être même contradictoires dans certaines situations. Aussi, il importe de savoir qu'il est inévitable de ressentir de temps à autre des émotions désagréables lorsque l'on s'investit profondément dans des relations empreintes du souci de l'autre ; le savoir peut aider à accepter l'émergence d'émotions désagréables.

Le renforcement de la conscience de soi peut également favoriser l'autoefficacité émotionnelle. Saarni (1999) affirme que le développement de la conscience de soi est un élément important de l'autoefficacité émotionnelle, car il facilite les choix quant à l'expression émotionnelle dans les interactions. Goleman (1997) rapporte certains éléments essentiels reconnus par Stone et Dillehunt (1978) pour développer une

certaine conscience de soi. Premièrement, il est possible d'augmenter la conscience de soi en s'observant réagir, en apprenant à reconnaître, à nommer et exprimer ses émotions de manière appropriée et en s'interrogeant sur leurs causes, leurs effets, leurs indicateurs et leurs sens. Il est également important, selon ces auteurs, d'être capable d'établir des liens entre ses pensées, ses émotions et ses actions tout en s'interrogeant sur les conséquences et les causes de ses actions.

L'autoefficacité émotionnelle implique également de se sentir relativement en contrôle de son expérience émotionnelle, malgré les difficultés ou les problèmes rencontrés. Des stratégies d'autorégulation des émotions sont alors nécessaires pour tolérer et moduler l'ampleur, l'intensité et la durée d'une émotion de manière à se sentir en contrôle de soi. De plus, deux attitudes pourraient faciliter l'autoefficacité émotionnelle dans une situation dans laquelle émergent des émotions : l'ironie ou savoir rire de soi et la tolérance face à l'ambiguïté (Saarni, 1999a).

Pour développer davantage l'autoefficacité émotionnelle, il importe d'abord de vivre des expériences émotionnelles. Pour Saarni (1999a), toute expérience émotionnelle offre un potentiel d'apprentissage si l'on y réfléchit et se questionne à leur propos. Les émotions renseignent sur nos limites, nos réactions, bref sur nous-mêmes dans diverses situations et l'adéquation de nos stratégies (Saarni, 1999a). La réflexion sur soi et ses émotions a donc le potentiel de renforcer l'autoefficacité. Faisant référence aux travaux de Harter (1986) portant sur la valeur de soi, Saarni (1999a) rapporte que l'évaluation que fait la personne à propos d'elle-même est chargée émotionnellement, ce qui génère de l'énergie ou de l'apathie. Il est possible d'aider une personne à reconstruire ce qu'elle pense d'elle-même et de favoriser le développement de croyances positives à propos d'elle-même en l'acceptant et en reconnaissant sa valeur personnelle.

Le développement des sept premières composantes est préalable à l'atteinte d'un certain degré de maturité dans l'autoefficacité émotionnelle (Saarni, 1999a). Enfin, s'appuyant sur certaines recherches (Aldwin, 1994 ; Block et Robins, 1993), Saarni (1999a) pense que des différences individuelles et culturelles pourraient être possibles selon le genre, la maturité sociale et les origines culturelles de la personne. À titre de synthèse, les huit composantes de la compétence émotionnelle sont énoncées dans le tableau présenté ci-après.



Tableau 1. : Les huit composantes de la compétence émotionnelle de Saarni (1999a)

HUIT COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE		
1.	Conscience de ses émotions	La conscience de son état émotionnel. Aussi de savoir qu'il est possible de ressentir plus d'une émotion à la fois (émotions multiples), selon l'aspect considéré dans une situation et de savoir qu'il est aussi possible de ne pas être conscient de ses émotions, par exemple, par le fait de ne pas y être attentif ou pour des raisons inconscientes.
2.	Habilité à percevoir et comprendre les émotions des autres	L'habileté à percevoir, reconnaître et comprendre les émotions des autres en s'appuyant sur des indices expressifs ou contextuels (social, relationnel, temporel et spatial) qui sont habituellement associés, dans une culture donnée, à des émotions spécifiques.
3.	Habilité à verbaliser ses émotions	L'habileté à mettre en mots ses émotions en utilisant des termes et expressions relativement aux émotions de manière à se faire comprendre en vue d'atteindre ses objectifs personnels dans une société et une culture données, et de manière encore plus mature, en relation avec des rôles sociaux.
4.	Capacité d'empathie	La capacité d'une personne à s'investir affectivement, c'est-à-dire de manière empathique, auprès des autres. Autrement dit, c'est la capacité à comprendre et se laisser toucher par l'expérience émotionnelle des autres et à ressentir un certain élan qui peut mener à s'engager auprès de l'autre pour l'aider de manière à vouloir favoriser son bien-être.
5.	Habilité à différencier l'expérience émotionnelle interne de l'expression émotionnelle externe	L'habileté à se rendre compte que l'état émotionnel interne peut ne pas correspondre à l'état émotionnel apparent, c'est-à-dire à celui exprimé, le sien comme celui des autres. C'est aussi de comprendre que l'expression émotionnelle ou les comportements associés à une émotion peuvent avoir un impact sur les autres et en tenir compte dans sa manière de se montrer à l'autre dans l'interaction, en fonction de ses objectifs personnels, son développement moral et son identité.
6.	Capacité à gérer des émotions désagréables et des situations stressantes	La capacité à gérer des émotions désagréables, d'aversion, de détresse ou des situations stressantes, en utilisant des stratégies d'autorégulation afin de moduler l'intensité et la durée de l'émotion ressentie.
7.	Conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles	Savoir et se rendre compte que la structure et la nature des relations interpersonnelles sont en grande partie définies selon les émotions qui sont communiquées dans la relation, par exemple, le degré d'accessibilité ou d'authenticité de l'expression émotionnelle ainsi que le degré de réciprocité ou de symétrie dans la relation.
8.	Capacité d'autoefficacité émotionnelle	La personne qui fait preuve d'autoefficacité émotionnelle, accepte la singularité de son état émotionnel, qu'il soit plutôt conventionnel ou atypique, et croit qu'il est justifié. Cette acceptation est cohérente par rapport à sa théorie personnelle des émotions, c'est-à-dire en lien avec ses croyances quant à l'équilibre émotionnel et ses valeurs morales.

En somme, la compétence émotionnelle commence à se développer dès la petite enfance et se poursuit tout au long de la vie, en lien avec la socialisation de la personne (Saarni, 1999a). Une personne développe la compétence émotionnelle en

lien avec la construction de sa théorie personnelle des émotions qui se construit dans la relation aux autres et dans un contexte socioculturel particulier. Elle se développe et s'exerce en situation, c'est-à-dire qu'une personne peut faire habituellement preuve de compétence émotionnelle dans certaines situations de sa vie quotidienne, mais peut se retrouver un jour dans une situation plutôt nouvelle et agir de manière tout à fait incompétente émotionnellement. Il faut du temps, mais aussi certains apprentissages en contexte interpersonnel, en réfléchissant sur son expérience émotionnelle, pour que les capacités et habiletés permettant d'exercer la compétence émotionnelle puissent se consolider.

Dans la compétence émotionnelle, il n'y a ni absolu ni uniformité pour tous. La compétence émotionnelle s'évalue en fonction des caractéristiques de la personne (par exemple son degré de maturité, son histoire personnelle, son développement cognitif, culture...), de ses valeurs morales, de sa théorie des émotions et du contexte. Toutefois, pour Saarni (1999a), une chose demeure : la compétence émotionnelle vise l'établissement et le maintien de relations interpersonnelles harmonieuses. Il s'agit d'une valeur centrale dans son modèle. Cela ne veut pas dire que tout aille bien et qu'aucune expérience négative ne soit possible dans la relation aux autres en exerçant la compétence émotionnelle. Cela signifie plutôt que l'exercice de cette compétence aide une personne à faire face à des situations interpersonnelles qui peuvent présenter des défis et susciter des émotions désagréables. Elle aide à traverser ces moments avec une certaine résilience ; c'est-à-dire avec un certain degré de sérénité, un sentiment d'avoir fait ce qu'il fallait faire dans les circonstances et de manière à conserver l'estime de soi tout en favorisant le maintien du lien à l'autre. Enfin, elle favorise des actions efficaces et adaptées qui facilitent l'atteinte de ses objectifs.

Les défis inhérents à l'insertion professionnelle en enseignement, mais aussi à la gestion de classe et aux relations interpersonnelles avec les élèves, les parents d'élèves, les collègues et les directions d'école, sont susceptibles de faire émerger des

émotions désagréables chez des personnes enseignantes. Il est donc possible de penser que le développement de la compétence émotionnelle puisse être un atout important en situation d'insertion professionnelle pour ainsi favoriser le passage obligatoire dans cet espace transitionnel, mais aussi faciliter toute situation en contexte interpersonnel.

#### 2.1.4. Compétence émotionnelle et insertion professionnelle

Le milieu scolaire est un contexte social particulier qui présente des défis interpersonnels singuliers. Il peut prendre un certain temps à des personnes enseignantes en insertion professionnelle avant qu'elles construisent certaines connaissances associées aux émotions en contexte scolaire, qu'elles consolident des capacités et des habiletés relatives à la compétence émotionnelle et qu'elles développent des stratégies les aidant à faire face efficacement aux diverses situations de leur pratique pédagogique. Saarni (1999a) pense que ces apprentissages sont favorisés lorsqu'une personne prend en compte ses émotions dans les situations émotionnelles.

La prise en compte des émotions nécessite de poser un regard réflexif, analytique et interactif sur soi, sur l'autre, sur la relation ainsi que sur ce qui se passe dans l'interaction, dans un contexte de classe ou de collaboration professionnelle, en réfléchissant et en mobilisant des connaissances associées aux émotions. Cette prise en compte des émotions permet d'établir des liens entre ses émotions, des causes et des effets de sa manière de comprendre les situations et d'agir dans ces situations (Lafortune, 2005); Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005 ; Saarni, 1999a-b). En insertion professionnelle, la prise en compte des émotions pour développer et exercer la compétence émotionnelle est un aspect important pour faciliter des actions efficaces malgré les nombreuses situations émotionnelles rencontrées et ainsi

favoriser une expérience plutôt positive en début de carrière. Or, pour certaines personnes enseignantes en insertion professionnelle, il pourrait être inhabituel ou difficile de prendre en compte les émotions pour comprendre les situations auxquelles elles font face. Saarni (1999a-b) pense que sans la prise en compte des émotions, les chances de se sortir efficacement et de manière adaptée de situations stressantes ou complexes dans lesquelles des émotions émergent, peuvent être compromises. En d'autres mots, une personne enseignante qui ne prend pas en compte les émotions, se prive d'informations importantes pour comprendre ce qui se passe dans une situation et agir de manière adaptée et efficace. Un accompagnement pourrait être, dans ce cas, nécessaire pour faciliter cette prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes et favoriser la construction de nouvelles connaissances et la consolidation de capacités, d'habiletés et de stratégies associées aux émotions, particulièrement en contexte scolaire.

#### 2.1.5. Compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste

La compétence émotionnelle se développe à travers les interactions avec les autres et des apprentissages faits grâce à l'exercice d'un regard réflexif dans et sur les situations émotionnelles. Or, l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste suscite des interactions, des échanges et des partages dans une démarche réflexive visant à favoriser des conflits sociocognitifs, c'est-à-dire des déséquilibres par rapport à ses conceptions et constructions et l'établissement de liens théorie-pratique. Cette conception de l'accompagnement facilite la construction de nouvelles connaissances et le développement de compétences (Lafortune, 2008a ; Lafortune et Deaudelin, 2002). Il est donc possible de croire que l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste puisse favoriser la consolidation des capacités, habiletés, stratégies et connaissances associées aux émotions permettant de développer et d'exercer la compétence émotionnelle en milieu scolaire.

L'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste est donc proposé dans le volet « action » de cette recherche. Cet accompagnement vise à favoriser, dans un mode interactif et réflexif, le développement de la compétence émotionnelle et à faciliter la prise en compte d'éléments constituant les composantes de la compétence émotionnelle auprès d'enseignants et enseignantes en insertion professionnelle. C'est pourquoi le concept d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste mérite d'être défini et explicité.

## 2.2. L'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste

Plusieurs auteurs abordent le concept d'accompagnement appliqué au domaine de l'éducation et de l'intervention éducative (Boucher et Jenkins, 2004 ; Dionne, 2004 ; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999 ; Gélinas, 2004 ; Gervais, 1999 ; Hétu, 1999 ; Lafortune, 2004a-b, 2005, 2006, 2008a-b-c ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a-b ; Lafortune et Lepage, 2007 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Le Boterf, 1993 ; L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004 ; Paul, 2004). En revanche, tous les auteurs n'adoptent pas la même conception de l'accompagnement. Dans le cadre de cette recherche doctorale, la conception socioconstructiviste prévaut, c'est-à-dire une conception qui implique une démarche de groupe avec l'intention de faciliter la construction de connaissances et le développement de compétences, utilisant différents moyens associés à l'interaction et à la réflexion, pour favoriser un changement particulier (Lafortune, 2008a). Cette conception se reflète dans les travaux et les écrits de certains auteurs qui s'intéressent à l'accompagnement en éducation (Boucher et Jenkins, 2004 ; Dionne, 2004), en particulier dans ceux de Lafortune et ses collègues (Lafortune, 2004a-b, 2005, 2006, 2008a-b-c ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a, 2000b ; Lafortune et Lepage, 2007 ; Lafortune et Martin, 2004).

Dans ce qui suit, sera donc abordé le concept d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, mis en lien avec des idées maîtresses tirées de la théorie de l'apprentissage de Vygotsky (1978). Il est explicité principalement à travers la conception de l'accompagnement de Lafortune et ses collègues, mis en lien avec des écrits d'autres auteurs (Basque, Rocheleau et Winer, 1998 ; Bednarz, 1991 ; de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et Vander Borgh, 1999 ; Lafortune, 2004a-b, 2005, 2006, 2008a-b-c ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a-b ; Lafortune et Lepage, 2007 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Le Boterf, 1993 ; von Glasersfeld, 1994). Enfin, avant de clore ce chapitre, le modèle de groupe de codéveloppement sera brièvement abordé en tant que stratégie utilisée dans le contexte d'accompagnement de cette recherche.

### 2.2.1 La perspective socioconstructiviste

La perspective socioconstructiviste tire ses fondements de la théorie de l'apprentissage de Vygotsky (1978). Il s'agit d'un paradigme épistémologique de la connaissance, c'est-à-dire un cadre de référence qui donne des balises pour comprendre comment se construisent les connaissances en interaction avec les autres. Sans exposer en détail la pensée de Vygotsky (1978), trois aspects développés par ce penseur sont considérés dans la réalisation du contexte d'accompagnement de cette recherche : les interactions sociales, la zone proximale de développement et la dimension émotionnelle.

En effet, la perspective socioconstructiviste dans laquelle s'ancre cette thèse s'inspire d'idées maîtresses tirées de la théorie de l'apprentissage que propose Vygotsky (1978). La première est que dans la théorie de Vygotsky (1978), les interactions sociales sont importantes, car ce sont elles qui permettent le partage et la

confrontation de significations entre les individus qui sont nécessaires à la construction de nouvelles connaissances. Dans une perspective socioconstructiviste, la personne construit et structure ses connaissances de façon active et en interaction avec les autres à partir de ses connaissances antérieures et des nouvelles informations perçues dans l'environnement, grâce à une série d'opérations cognitives qui permettent des transformations qualitatives (Lafortune, 2008a ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; von Glasersfeld, 1994 ; Vygotsky, 1978).

La deuxième est celle de zone proximale de développement. Vygotsky (1978) précise qu'il importe que les apprentissages se réalisent dans la zone proximale de développement d'un individu. La zone proximale de développement peut être comprise comme étant l'espace d'apprentissage entre le niveau de développement actuel, c'est-à-dire la manière dont une personne résout un problème seule et le niveau de développement potentiel, c'est-à-dire la manière dont une personne peut résoudre un problème lorsqu'elle est assistée d'une autre ou en collaboration avec d'autres personnes plus avancées qu'elle (Vygotsky, 1978). La zone proximale de développement définit les fonctions mentales qui sont en processus de maturation. Ce concept repose sur le présupposé que pour faciliter le développement d'habiletés cognitives, il importe de proposer des tâches ou activités non maîtrisées par la personne, mais en offrant un soutien dans l'accomplissement de la tâche de la part d'une personne qui sait comment s'y prendre.

Enfin, la troisième idée maîtresse est celle qui prend en compte la dimension émotionnelle. La théorie de Vygotsky (1978) tient compte d'aspects affectifs chez les personnes comme le ressenti émotionnel, mais aussi d'autres aspects comme les désirs, les intérêts, la motivation et les besoins d'une personne, qui peuvent changer au fil de son développement et de sa maturation, pour faciliter ses apprentissages. Selon l'auteur, ces aspects motivent l'action ou l'inertie.



Il est possible d'en déduire que lorsque des personnes sont accompagnées dans une telle perspective, elles sont amenées à vivre différentes situations d'apprentissage en interaction avec plusieurs autres personnes. Toutes ces personnes en interaction ont des manières différentes de penser et d'agir qui sont partagées et discutées, ce qui permet d'être en contact avec différentes façons de faire et de penser, accélérant ainsi le processus d'apprentissage. Enfin, dans l'accompagnement, ces personnes bénéficient d'un soutien de la part de celle qui accompagne, qui prend en compte des aspects affectifs chez les personnes ainsi que leur zone proximale de développement.

Dans un contexte d'accompagnement, la perspective socioconstructiviste favorise les apprentissages en mettant en interaction plusieurs personnes apprenantes (Lafortune, 2008a ; Vygotsky, 1978). Lafortune (2008a) explique que dans ce contexte, c'est parce que les personnes peuvent se rendre compte de similitudes et de différences entre leurs façons de faire et celles des autres qu'elles peuvent construire de nouvelles connaissances et de nouvelles stratégies. Enfin, dans cette perspective, l'apprentissage est plutôt centré sur le processus (procédure, démarche, façon de faire...) de chaque personne, tenant compte de sa façon d'apprendre et des limites de ses constructions (Lafortune, 2008a). Cette conception de l'accompagnement intègre donc une dimension formation à l'accompagnement (Lafortune, 2008a) avec laquelle s'accorde Le Boterf (1993). Pour cet auteur, l'accompagnement est une forme d'aide apportée à une personne pour l'amener à mieux comprendre sa pratique, à nommer les éléments constituant cette pratique, c'est-à-dire à nommer ce qu'elle fait, à mieux comprendre les problèmes qu'elle rencontre dans sa pratique et à mieux mobiliser des ressources pour solutionner ces problèmes.

La vision de l'accompagnement adoptée dans cette recherche s'accorde avec celle de Lafortune (2008a). Pour cette raison, le modèle d'accompagnement que propose l'auteure (2008a-b-c) mérite d'être explicité davantage.



### 2.2.2. Le modèle d'accompagnement de Lafortune (2008a)

Le modèle d'accompagnement de Lafortune (2008a) peut se définir comme une mesure d'aide et de médiation qui veut favoriser le cheminement des personnes en interaction dans un groupe en prenant en considération les dimensions cognitive, métacognitive, affective et sociale (Lafortune, 2008c).

« L'accompagnement socioconstructiviste est [une mesure de soutien axée] sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Ce type d'accompagnement suppose un suivi et une continuité. Dans une optique métacognitive et réflexive, [il] vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions [...] et à profiter des prises de conscience de certaines constructions. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et [celles qui sont accompagnées] » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200) [...] L'accompagnement socioconstructiviste suppose la mise en œuvre d'une certaine culture [...] qui se manifeste à travers cinq composantes : les attitudes, les connaissances, les stratégies, les habiletés et les expériences (Lafortune et Martin, 2004) » (Lafortune, 2008a, p. 11).

Pour Lafortune et Deaudelin (2002, p. 23), la personne « construit ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé est sa propre connaissance » :

« [...] la personne structure elle-même ses connaissances à partir de ses expériences et de ses connaissances antérieures (von Glasersfeld, 1994). Dans cette perspective, la personne joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage. C'est donc dire qu'on ne peut transmettre des connaissances à l'individu en pensant que ce qu'on lui dit est intégré avec une représentation précise – c'est-à-dire celle qu'on voudrait qu'il acquière ».

La conception quant à l'acquisition de connaissances adoptée dans cette thèse est la même que celle de Lafortune (2008a) et Lafortune et Deaudelin (2002), c'est-à-dire

celle qui soutient que les connaissances ne peuvent pas être « transférées », mais qu'elles sont plutôt des constructions que la personne élabore en relation avec les autres. Lafortune et Deaudelin (2002) précisent que ces constructions sont issues de conceptions qui elles, peuvent être plus ou moins justes. De plus, à l'instar de Jonnaert (2002) et en cohérence avec la pensée de Vygotsky (1978), Lafortune (2008a, p. 15) souligne que dans une telle perspective d'accompagnement, les connaissances ne peuvent être construites « que dans des situations ayant du sens et [en présupposant que] le processus de pensée individuel et collectif influence et modifie l'enseignement et l'apprentissage ». La construction de connaissances peut être favorisée en suscitant des conflits sociocognitifs chez les personnes en interaction. Lafortune et Deaudelin (2002) entendent par le conflit sociocognitif, « un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire même difficilement compatible avec la sienne » (p. 201). C'est donc en soulignant des conceptions et des constructions différentes dans le groupe que l'on peut ébranler les conceptions des personnes et susciter des prises de conscience en vue de favoriser la construction de nouvelles connaissances (Bednarz, 1991 ; Lafortune, 2008a ; Lafortune et Deaudelin, 2002).

Le modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune (2008a), outre ses liens avec la théorie de l'apprentissage de Vygotsky (1978), s'inspire au départ du concept de socioconstructivisme interactif développé par Jonnaert et Vander Borgh (1999). Le concept de socioconstructivisme interactif développé par Jonnaert et Vander Borgh (1999) comprend trois volets : un volet lié à la dimension constructiviste ; un volet lié aux interactions sociales (« socio ») et un volet lié aux interactions avec le milieu (interactif). Le volet constructiviste implique la croyance que la personne « apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 29). Le volet « socio » suggère qu'il est favorable de faciliter les interactions sociales afin de susciter des conflits

cognitifs. Enfin, le volet interactif suggère que les apprentissages se construisent grâce aux échanges avec le milieu et donc, qu'ils ne peuvent se réaliser qu'en situation. Le modèle de Lafortune (2008a) s'est toutefois enrichi grâce à de nombreuses données de recherche issues des multiples travaux qu'ont menés Lafortune et ses collègues (Lafortune, 2004a-b, 2005, 2006, 2008a-b-c ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, a-b ; Lafortune et Lepage, 2007 ; Lafortune et Martin, 2004). Dans sa plus récente version, il comporte deux volets : un volet accompagnement-formation et un volet recherche-accompagnement.

#### 2.2.2.1. Volet accompagnement-formation

Dans ce modèle, la formation est intégrée à l'accompagnement afin de faciliter la construction de liens théorie-pratique. Elle implique de donner des exemples, des explications et des comparaisons ainsi que d'apporter des éléments d'analyse permettant de faire des liens avec la théorie (Lafortune, 2008a). Différentes stratégies pédagogiques sont proposées pour intégrer la formation dans l'accompagnement : des explications conceptuelles ou théoriques en réponse à des questions posées par les personnes accompagnées ; des présentations en lien avec les préoccupations du moment ou encore, des récits d'expérience ou des apports pratiques mis en lien avec des aspects conceptuels ou théoriques (Lafortune, 2008a). Ce modèle suppose aussi l'intégration de stratégies d'animation en cohérence avec une perspective socioconstructiviste de l'accompagnement.

Le volet accompagnement-formation comprend l'accompagnement, la formation et l'animation. Ces trois dimensions visent à faciliter une dynamique interactive-réflexive dans un groupe de personnes accompagnées (Lafortune, 2008a). Cette dynamique réflexive-interactive implique :

« un ensemble de moyens (conflits cognitifs ou sociocognitifs, métacognition, déséquilibres, prises de conscience, coconstruction, etc.) mis en œuvre au cours d'une démarche d'accompagnement professionnel afin de favoriser [un changement] » (Lafortune, 2008c, p. 84).

La dynamique réflexive-interactive vise aussi à susciter des prises de conscience, éléments considérés essentiels par ces auteures à une démarche d'apprentissage visant le développement d'habiletés de pensée complexes utiles pour être capable de porter plus d'un regard sur une situation (Lafortune, 2008c). Cette dynamique vise donc à favoriser la réflexion et à inviter les personnes accompagnées à adopter une posture de praticien réflexif comme Lafortune et Deaudelin (2002, p. 44) la définissent :

« [Le praticien réflexif est...] celui qui est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace ».

Le concept de praticien réflexif est issu de celui de pratique réflexive. Ce concept trouve ses fondements dans les notions de *reflective thinking* et *reflective action* de Dewey (1933). Mais depuis, plusieurs auteurs ont défini et explicité ce concept ou des concepts s'y rattachant ou connexes, dans différentes perspectives, en lien avec différentes théories de l'action et différents contextes professionnels (Argyris et Schön, 1974, 1978, 1999 ; Bourassa, Serres et Ross, 1999 ; Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983, 1987, 1996 ; St-Arnaud, 1992). Pour Lafortune et ses collègues (Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004a-b), la pratique réflexive consiste à poser un regard critique sur sa façon de fonctionner et sur les implications de ce fonctionnement. Selon Lafortune et Deaudelin (2002), la pratique réflexive permet de décrire ses modèles de pratique, d'en faire ressortir leur cohérence ou incohérence, de les analyser de façon critique et de les adapter afin de rendre sa pratique plus efficace. Ces auteurs expliquent que le praticien réflexif « se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en

tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 205).

Dans le modèle de Lafortune (2008a), le questionnement va de pair avec une posture et une pensée réflexives. Il vise à susciter la réflexion approfondie, favorise la prise de parole et les interactions, les prises de conscience et les remises en question. D'autres moyens sont également utilisés dans le modèle de Lafortune (2008a) afin de faciliter la réflexion sur sa pratique : la rétroaction, l'autoévaluation, la coévaluation et le journal de bord. Enfin, il est important d'agir avec les personnes accompagnées comme il est souhaitable que celles-ci agissent dans leur pratique pour faciliter des apprentissages et favoriser un changement vers une pratique réflexive (Lafortune, 2008a).

#### 2.2.2.2. Volet recherche-accompagnement

En plus d'intégrer la formation et l'animation, le modèle de Lafortune (2008a-c) a la particularité d'intégrer la recherche en vue de favoriser la relation entre la théorie et la pratique. Dans ce modèle, les outils de formation servent aussi à la collecte de données auprès des sujets participants. Les données recueillies servent à la fois à produire des connaissances et à permettre d'ajuster la démarche d'accompagnement (Lafortune, 2008a).

La démarche d'accompagnement-formation fournit un terrain pour la recherche et la collecte de données tout en favorisant le cheminement des personnes, la construction de connaissances, le développement de compétences, ainsi que le réinvestissement de données dans l'accompagnement afin de l'ajuster, de la rendre cohérente et rigoureuse (Lafortune, 2008a). Les traces conservées tout au long de la démarche

incitent à produire des connaissances au regard des objets étudiés, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances scientifiques.

Les instruments utilisés dans cette recherche-ci s'inspirent de ceux qui sont proposés par Lafortune (2008a) : les transcriptions d'enregistrements des rencontres d'accompagnement-formation nommées « entretien d'accompagnement de groupe », des entrevues individuelles, des fiches réflexives, des journaux d'accompagnement complétés par les sujets participants nommés dans cette recherche-ci « cahier d'observation-réflexion ». Les fiches réflexives contribuent à la fois à la formation des sujets et à la collecte de données (Lafortune, 2008a).

Le modèle d'accompagnement-recherche-formation de Lafortune (2008a) s'inspire des principes de la recherche-action (Bray, Lee, Smith et Yorks 2000 ; Chein, Cook et Harding, 1948 ; Dolbec et Clément, 2000 ; Goyette et Lessard-Hébert, 1987 ; Goyette, Villeneuve et Nézet-Séguin, 1984 ; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996 ; Lessard-Hébert, 1984 ; Lerbet, 1981 ; Lewin, 1948 ; Paillé, 1996 ; Savoie-Zajc, 2000 ; Van der Maren, 1999). En effet, le modèle de Lafortune (2008a) allie la recherche, l'action et la formation comme c'est le cas pour la recherche-action (Dolbec et Clément, 2000). Selon plusieurs auteurs, la recherche-action, comme pour le modèle de Lafortune (2008a), peut être utilisée en tant que stratégie de formation pour les personnes engagées dans la démarche (Chein, Cook et Harding, 1948 ; Goyette et Lessard-Hébert, 1987 ; Goyette, Villeneuve et Nézet-Séguin, 1984 ; Lerbet, 1981 ; Lessard-Hébert, 1984 ; Lewin, 1948). Ceci correspond à l'intention d'accompagnement constituant le contexte de cette recherche doctorale.

Le modèle de Lafortune (2008a) est de nature empirique. Dans ce modèle, le chercheur s'investit directement auprès des personnes participantes. Bien que la démarche soit plutôt planifiée et structurée, elle demeure souple (Lafortune, 2008a), comme c'est le cas dans la recherche-action (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996). Cette

souplesse permet de demeurer ouvert aux ajustements nécessaires, en fonction de l'évolution des besoins des personnes participantes et de ceux de la recherche. La recherche-accompagnement proposée par Lafortune (2008a), exige de la personne chercheuse d'adopter une posture réflexive par rapport à sa propre démarche (Savoie-Zajc, 2000). Ce modèle propose une dynamique cyclique, alliant la théorie à la pratique et la réflexion à l'action, favorisant des réinvestissements rapides dans l'action (Lafortune, 2008a ; Lafortune et Deaudelin, 2002).

En somme, le contexte d'accompagnement socioconstructiviste dans lequel s'est réalisée cette recherche doctorale s'inspire de la théorie de l'apprentissage de Vygotsky (1978) et s'appuie sur des éléments conceptuels contenus dans les écrits de Lafortune et ses collègues tout en les bonifiant d'autres sources (Basque, Rocheleau et Winer, 1998 ; Bednarz, 1991 ; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et Vander Borgh, 1999 ; Lafortune, 2004, 2004b, 2005, 2006, 2008a-b-c ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a-b ; Lafortune et Lepage, 2007 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Le Boterf, 1993 ; von Glasersfeld, 1994).

Dans ce contexte d'accompagnement dans lequel s'est déroulée cette recherche, les récits d'expériences ont pris une grande place lors des entretiens d'accompagnement de groupe. Ils sont utilisés, dans le modèle de Lafortune (2008a), pour faciliter la réflexion sur sa pratique. Pour ce faire, les personnes accompagnées sont invitées à réfléchir sur des expériences professionnelles. Cette façon de faire permet à la personne qui présente sa situation de réfléchir sur des aspects de sa pratique tout en permettant au groupe de cheminer avec elle (Lafortune, 2008a). C'est pourquoi la stratégie du groupe de codéveloppement développé par Payette et Champagne (Payette, 2000 ; Payette et Champagne, 1997) est venue compléter le modèle de Lafortune (2008a). Dans ce qui suit, le groupe de codéveloppement sera brièvement

défini et mis en lien avec les notions de communauté d'apprentissage et de communauté de pratique.

### 2.2.3 Le groupe de codéveloppement de Payette et Champagne (1997)

Le groupe de codéveloppement est défini par Payette et Champagne (1997, p. 7) comme « une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle ». L'idée centrale de cette stratégie est d'apprendre de sa pratique à partir de récits d'expérience, mais aussi en écoutant et en aidant des collègues dans la compréhension et l'amélioration de leur pratique » (Payette et Champagne, 1997).

Selon le modèle de Payette et Champagne (1997), le groupe de codéveloppement est :

« une approche de formation pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer, de consolider leur pratique. La réflexion effectuée, individuellement et en groupe, est favorisée par un exercice structuré de consultation qui porte sur des problématiques vécues actuellement par les participants. L'un après l'autre, les participants prennent le rôle de client pour exposer l'aspect de leur pratique qu'ils veulent améliorer, pendant que les autres agissent comme consultants pour aider ce client à enrichir sa compréhension (penser et ressentir) et sa capacité d'action » (Payette, 2001, p. 19-20).

Le groupe de codéveloppement et son fonctionnement tel que proposé par Payette et Champagne (1997), permet de profiter de la richesse des échanges, de la variété des points de vue et du partage des connaissances de chacun, tout comme dans le modèle de Lafortune (2008a).

Payette (2000, 2001) souligne que cette stratégie s'appuie sur un cadre théorique qui met en valeur les connaissances construites dans et par l'expérience, le



développement d'un savoir-agir professionnel, l'importance des échanges avec les autres dans les apprentissages, la singularité de l'expérience et de l'action qui se situe dans un contexte unique, la subjectivité des personnes dans le processus d'apprentissage et du développement d'une identité professionnelle. Pour Payette (2001), l'apprentissage d'un savoir-agir professionnel ne peut se faire sans la reconnaissance de ses incompétences, celles-ci étant révélées dans la confrontation des points de vue. Cette stratégie s'accorde donc tout à fait avec une conception socioconstructiviste de l'accompagnement.

Le groupe de codéveloppement peut être mis en lien avec les notions de communauté d'apprentissage et de communauté de pratique. En éducation, Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2009) conçoivent le concept de communauté d'apprentissage comme étant un dispositif de développement professionnel. Selon ces mêmes auteurs, une communauté d'apprentissage est un lieu qui permet de partager, de se soutenir entre enseignants et de construire des savoirs individuels et collectifs. La communauté d'apprentissage faciliterait aussi l'ajustement des pratiques et la quête de sens. Selon Stoll, Bolam, McMahon, Wallace et Thomas (2006), les communautés d'apprentissage impliquent une approche réflexive et collaborative. Elles permettent aussi la collaboration avec des ressources externes à l'école (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2009).

La communauté de pratique est définie par Lave et Wenger (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) comme étant un processus d'apprentissage social qui émerge lorsque des personnes collaborent, sur une période de temps suffisamment longue et autour d'un intérêt commun. Cette collaboration permet de partager des idées, de construire des connaissances, de trouver des pistes de solutions. Pour Wenger (1998), la construction de connaissances est un acte social ; les constructions émergent des interactions et des pratiques collectives d'un groupe de personnes dont les intérêts convergent. Pour Wenger (1998), la participation et la réification sont des aspects

importants à considérer pour étudier les communautés de pratique ; la participation étant liée à l'expérience d'appartenance et à l'engagement dans une communauté et la réification étant l'acte de transformer l'expérience en objet.

En somme, le modèle du groupe de codéveloppement de Payette et Champagne (1997) permet de donner une structure de fonctionnement qui favorise les interactions et l'utilisation des récits d'expériences dans le but de faciliter le développement de tous les membres d'un groupe. Cette stratégie s'accorde avec des principes associés à l'accompagnement socioconstructiviste et peut être mise en lien avec les notions de communauté d'apprentissage et de communauté de pratique. Toutes ces notions ont en commun le fait qu'elles s'inscrivent dans une perspective sociale des apprentissages, ce qui s'accorde également avec la perspective adoptée dans cette recherche pour comprendre le développement de la compétence émotionnelle. De plus, la réflexion et les interactions sont au cœur de ces notions. Les réflexions et les interactions sont des moyens que privilégie le contexte d'accompagnement de cette recherche dans le but de favoriser la prise en compte et le développement de la compétence émotionnelle chez les personnes participantes.

#### 2.2.4 Compétence émotionnelle, accompagnement socioconstructiviste et insertion professionnelle des personnes enseignantes

Le défi émotionnel que présente l'insertion professionnelle en enseignement peut affecter non seulement les personnes enseignantes, mais aussi leur pratique (Cossette, 1999). Toutefois, il est possible de faire face à ce défi en développant et en exerçant la compétence émotionnelle (Saarni, 1999a). La prise en compte des émotions, mais aussi d'éléments constituant les huit composantes de la compétence émotionnelle de Saarni (1999a), dans un cadre interactif et réflexif comme le propose l'accompagnement socioconstructiviste, pourrait faciliter l'établissement de liens

entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire entre des éléments conceptuels de la compétence émotionnelle et des éléments de la pratique enseignante. La mise en interaction des personnes est susceptible de favoriser des conflits sociocognitifs (Lafortune, 2008-b-c ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Lafortune et Lepage, 2007 ; Lafortune et Martin, 2004) ; ceux-ci permettant d'ébranler et de révéler des conceptions, des croyances, des connaissances et des préjugés à propos des émotions et de leur prise en compte, pourraient mener vers la construction de nouvelles connaissances à propos de soi et des émotions en contexte scolaire. Ces connaissances pourraient être mobilisées dans l'action pour consolider et exercer la compétence émotionnelle et faire face efficacement aux différents défis qu'impose l'insertion professionnelle dans la pratique enseignante.

Une recherche est donc proposée dans le cadre de ce projet doctoral afin de produire de nouvelles connaissances au sujet de la prise en compte et du développement de la compétence émotionnelle chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte.

Cette recherche s'appuie sur les principes et fondements de la recherche qualitative/interprétative ; ces principes et fondements seront développés dans le prochain chapitre, soit celui de la méthode de recherche, en plus de la description des différents éléments méthodologiques ayant permis la réalisation de cette recherche.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, sont présentés les fondements et les choix relatifs à la démarche méthodologique, les sujets participants, la description du contexte et de la démarche, la description des instruments de collecte de données, la méthode d'analyse, les critères de rigueur et de scientificité, la déontologie et les limites de la recherche.

La présente recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif (Denzin et Lincoln, 1994). Le devis s'accorde avec la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000). Elle utilise des méthodes et des instruments qui permettent la collecte de données de nature qualitative, comme le propose le modèle de Lafortune (2008a). Les méthodes et les instruments utilisés sont décrits plus loin dans ce chapitre. Ce type de recherche vise à comprendre un phénomène à partir de la perspective des personnes participantes, c'est-à-dire du sens qu'elles donnent à des phénomènes (Crotty, 1998 ; Denzin et Lincoln, 1994 ; Dolbec et Clément, 2000 ; Savoie-Zajc, 2000). Dans cette recherche, les données recueillies reflètent le sens que donnent les participants à leur expérience émotionnelle en lien avec l'accompagnement reçu et la prise en compte de la compétence émotionnelle.

Selon Anadón (2000), en éducation, ce type de recherche est approprié parce qu'il permet de comprendre la complexité des phénomènes, leur pluralité, leur diversité, leur caractère mouvant, changeant et interactif. La démarche de la recherche qualitative/interprétative « se moule sur la réalité des répondants » (Savoie-Zajc, 2000, p. 173).

### 3.1. Fondements théoriques

La recherche qualitative/interprétative serait en partie liée à la sociologie interprétative de Weber (1968) qui permet davantage de comprendre les situations humaines et sociales dans leur complexité (Crotty, 1998). Pour Anadón (2000), ce type de recherche s'enracine dans la phénoménologie et l'interactionnisme symbolique. Ces approches accordent de l'importance aux concepts d'intentionnalité, d'intersubjectivité et de signification permettant de comprendre la complexité des phénomènes sociaux et humains (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2005). Dans le cadre de cette recherche, une perspective socioconstructiviste est adoptée pour comprendre la production des connaissances au sujet des émotions et le développement de la compétence émotionnelle.

Bien que le terme « recherche qualitative » soit souvent utilisé pour en parler, Savoie-Zajc (2000) affirme qu'il vaudrait mieux parler de recherche interprétative que de recherche qualitative ; l'adjectif « qualitative » faisant surtout référence à la sorte de donnée recueillie. C'est pourquoi cette auteure utilise le terme qualitative/interprétative pour qualifier ce type de recherche, en référence à une vision de la production des connaissances. Ce type de recherche vise à produire des connaissances à partir de la perspective des personnes participantes (Crotty, 1998 ; Denzin et Lincoln, 1994 ; Savoie-Zajc, 2000). Plus précisément, elle étudie des phénomènes complexes, dans un contexte naturel, afin de mieux comprendre et développer des savoirs à partir du sens que les personnes participantes donnent à leur expérience (Denzin et Lincoln, 1994 ; Dolbec et Clément, 2000 ; Savoie-Zajc, 2000).

Pour Savoie-Zajc (2000), le savoir produit dans une recherche qualitative/interprétative est « enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité » (p. 174). Selon Denzin et Lincoln (1994), parce que ce type de

recherche peut prendre en compte des variables intrapersonnelles et interpersonnelles pour comprendre la réalité, les résultats peuvent tenir compte de l'histoire personnelle et sociale, le genre, la classe, les valeurs, l'origine culturelle, mais aussi de la société et du contexte dans lesquelles les personnes participantes vivent. Toutes ces variables permettent d'interpréter et de comprendre certains résultats de la recherche. Dans cette recherche-ci, le contexte d'insertion professionnelle et celui de l'accompagnement socioconstructiviste sont particulièrement pris en compte. De plus des variables intrapersonnelles comme les émotions, les réflexions ainsi que le niveau de conscience sont également pris en compte pour comprendre les résultats. Des variables interpersonnelles telles que la confiance mutuelle, l'ouverture à l'autre et l'écoute (Myers et Myers, 1990) dans les interactions sont des éléments qui pourraient expliquer aussi certains résultats.

Dans ce type de recherche, la chercheuse et les personnes participantes ne sont pas « neutres » car les savoirs produits sont temporaires, situés et empreints de subjectivité (Savoie-Zajc, 2000). La recherche qualitative/interprétative produit des connaissances qui n'existent pas en dehors de l'individu ; « le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 176). Le sens émerge donc des interactions entre la chercheuse, les personnes participantes et l'objet étudié (Crotty, 1998). Vu l'implication de la chercheuse auprès des participants et vu la teneur subjective, temporaire et située de la recherche, il importe de décrire le contexte et de prendre en compte des biais possibles ; ceux-ci seront abordés plus loin dans ce chapitre.

La recherche proposée se déroule en milieu naturel et comprend « un contact personnel et prolongé » avec le milieu et les personnes participantes. Comme Paillé (1996) le souligne, ce type de recherche exige du chercheur une sensibilité à l'expérience de l'autre, à ses points de vue, mais aussi aux siens, car il doit adopter

une posture réflexive par rapport à sa propre démarche (Savoie-Zajc, 2000). Dans cette recherche, cette sensibilité peut être associée à l'écoute, mais aussi à une attitude d'empathie en vue de comprendre le cadre de référence des participants. Aussi, afin d'adopter une posture réflexive, la chercheuse a tenu un journal de bord afin de réfléchir sur ses actions et dans l'action. Il importe de souligner que ce journal n'a pas servi à la collecte de données utilisées dans cette thèse, mais seulement à titre d'outil réflexif pour réfléchir sur le processus. En recherche qualitative, le chercheur est vu comme un outil important (Savoie-Zajc, 2000). Outre une posture réflexive, cette approche exige des qualités d'interviewer et d'observateur. Elle exige aussi des connaissances étendues et différentes méthodes liées à l'épistémologie sous-jacente à l'approche choisie dans cette recherche, soit le socioconstructivisme.

Selon Paillé (1996), tout au long de la recherche, la problématique, le cadre théorique et le design méthodologique peuvent évoluer. Aussi la collecte de données et l'analyse peuvent se chevaucher (Paillé, 1996). Dans le cadre de cette recherche, au départ, la problématique de la recherche est demeurée ouverte afin de bien saisir les besoins et les préoccupations des personnes participantes (Paillé, 1996 ; Pirès, 1997). Le cadre théorique et la méthodologie sont également demeurés relativement ouverts tout au long de la recherche, afin de tenir compte des données émergentes. Aussi, dans ce type de recherche, les personnes participantes sont choisies en fonction de certaines caractéristiques (Paillé, 1996). Dans le cadre de cette recherche, elles ont effectivement été recrutées en fonction de certaines caractéristiques énoncées dans la section qui suit.

### 3.2 Personnes participantes

Au départ, le projet avait comme objectif de recruter une quinzaine de personnes enseignantes en insertion professionnelle afin d'assurer une participation minimale de

dix d'entre elles jusqu'à la fin de la démarche. Les personnes ont été d'abord recrutées par leur direction d'école, puis dirigées vers une conseillère pédagogique des services complémentaires à la commission scolaire partenaire. Elles ont été sélectionnées à partir des critères suivants :

- de sexe masculin ou féminin ;
- de tous âges et de toutes origines socioculturelles et ethniques ;
- avoir deux ans et moins d'expérience en enseignement au Québec ;
- détenir un contrat d'enseignement dans une école secondaire de la commission scolaire partenaire pour l'année 2006-2007 ;
- enseigner au premier ou au deuxième cycle en classe régulière ou en adaptation scolaire ;
- se porter volontaires et avoir l'appui de sa direction d'école ;
- souhaiter s'engager dans un projet où ils auraient à réfléchir sur leur pratique et être disponibles au cours de l'année scolaire 2006-2007 ;
- pouvoir assister à toutes les rencontres en bénéficiant d'une libération ;
- consentir à participer au volet recherche du projet et, conséquemment, accepter de participer aux collectes au cours des rencontres, agréer de compléter des fiches réflexives et d'enregistrer les propos et consentir à participer à une entrevue individuelle, après la démarche d'accompagnement.

Quatorze personnes enseignantes ont accepté, au départ, de participer à la recherche. Trois personnes sur les quatorze se sont retirées du projet dès la troisième rencontre pour des raisons personnelles. Les données auprès de ces trois personnes n'ont pas été retenues pour l'analyse. Onze sujets se sont donc engagés jusqu'à la fin de la démarche d'accompagnement. Les onze personnes participantes retenues comportent sept femmes et quatre hommes, âgés entre 24 et 47 ans. Quatre personnes ont une origine culturelle et ethnique autre que canadienne. Au moment du projet, elles avaient toutes un contrat d'enseignement dans des écoles secondaires de la commission scolaire partenaire : quatre enseignaient en adaptation scolaire et sept enseignaient dans des classes régulières dont quatre au premier cycle, deux au deuxième cycle et une personne enseignant à la fois au premier et au deuxième cycle. Toutes avaient deux ans et moins d'expérience d'enseignement au Québec. Toutefois,



quatre d'entre elles, ayant une origine culturelle et ethnique autre que canadienne, avaient plus de deux ans d'expérience en enseignement, dans leur pays d'origine.

Tableau 2. : Description sommaire des sujets participants

<b>Sujet</b>	<b>Sexe</b>	<b>Âge</b>	<b>Origine</b>	<b>Nombre de mois d'expérience d'enseignement au Québec</b>	<b>Catégorie d'enseignement</b>
1	féminin	29	canadienne	23	Adaptation scolaire
2	féminin	25	canadienne	2	Régulier
3	féminin	24	canadienne	16	Régulier
4	féminin	24	canadienne	2	Adaptation scolaire
5	féminin	37	autre	17	Régulier
6	féminin	25	canadienne	15	Adaptation scolaire
7	féminin	24	canadienne	21	Adaptation scolaire
8	masculin	38	autre	2	Régulier
9	masculin	47	autre	15	Régulier
10	masculin	41	autre	10	Régulier
11	masculin	29	canadienne	13	Régulier

### 3.3 Description du contexte et de la démarche de la recherche

Cette recherche émerge de la problématique, d'objectifs de recherche, mais aussi répond aux besoins du milieu partenaire<sup>5</sup>, soit de soutenir des personnes enseignantes en insertion professionnelle dans le développement d'une pratique réflexive. Ce projet fut présenté et approuvé (annexe A).

---

<sup>5</sup> Services complémentaires de la Commission scolaire de Laval

### 3.3.1. Planification et préparation de la démarche de recherche

Voici les grandes étapes de planification et de validation des actions relatives à l'élaboration du devis de recherche :

- août 2006 :
  - présentation du projet à deux personnes des services complémentaires de la commission scolaire partenaire et acceptation du projet.
- d'août à octobre 2006 :
  - rencontres de planification et validation entre la chercheuse et son comité de recherche (Louise Lafortune et Nadia Rousseau, professeures à l'Université du Québec à Trois-Rivières). Ces rencontres ont servi à la planification des actions relatives aux entretiens d'accompagnement de groupe et à la préparation des instruments servant à la collecte de données. Elles ont également permis de traiter des aspects déontologiques de la recherche.
  - rencontres de planification entre la chercheuse et une conseillère pédagogique aux services complémentaires dans la commission scolaire partenaire. Ces rencontres ont permis de planifier différents aspects du projet : 1) les actions relatives à l'accompagnement et aux rôles et fonctions de la chercheuse et de la conseillère pédagogique qui allait aussi agir à titre de soutien à l'animation des entretiens d'accompagnement de groupe ; 2) les modalités de recrutement des sujets ; et 3) les dates des entretiens d'accompagnement de groupe pour l'année scolaire 2006-2007.
- de septembre à novembre 2006 :
  - recrutement des personnes participantes par les directions d'école à partir des critères de sélection énoncés précédemment (transmis par courriel ou par téléphone par la conseillère pédagogique) et validation des personnes sélectionnées par la conseillère pédagogique.
  - préparation des instruments de collecte de données et des contenus de formation associés à la démarche d'accompagnement, par la chercheuse. Cela implique des lectures à propos des sujets et concepts abordés lors des entretiens d'accompagnement de groupe, l'élaboration d'un plan général et d'activités interactives et réflexives, ainsi que la préparation du matériel technique nécessaire à la prise de données sur bandes audio.

### 3.3.2. La collecte de données

La collecte de données s'est réalisée auprès de 11 personnes participantes, sur une période de 14 mois, de novembre 2006 à décembre 2007. Dans ce qui suit, sont dévoilées les étapes de la collecte de données selon les objectifs de la recherche.

#### 3.3.2.1. Premier objectif de la recherche

- Première étape de la collecte de données : le point de départ
  - Collecte de données effectuée avant l'introduction d'éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle auprès des personnes participantes.
  - Instruments utilisés :
    - transcriptions électroniques d'enregistrements audio de 2 entretiens d'accompagnement de groupe d'une journée, réalisés en novembre et décembre 2006, auprès des 11 personnes participantes ;
    - cahiers d'observations-réflexions x 10 personnes participantes<sup>6</sup> ;
    - 2 fiches réflexives + 2 fiches DARD<sup>7</sup> x 11 personnes participantes.

Les différents instruments de collecte de données se complètent. Les transcriptions d'enregistrements issues des entretiens d'accompagnement de groupe permettent de recueillir des données lors des échanges, des discussions et partages dans le groupe. Ces données émergent des interactions et des réflexions collectives. Elles permettent de recueillir les réflexions, les prises de conscience, les liens et les commentaires spontanés qu'expriment les personnes participantes relativement à la prise en compte et au développement de la compétence émotionnelle, au fil des entretiens d'accompagnement de groupe. Le cahier d'observations-réflexions sert à faciliter la description et l'analyse de situations de la pratique enseignante. Ces données

---

<sup>6</sup> Le cahier d'une personne participante n'a pas pu être récupéré pour l'analyse.

<sup>7</sup> DARD : Découverte-Action-Réflexion-Développement

permettent d'analyser la prise en compte de la compétence émotionnelle lorsque les personnes réfléchissent à propos de situations de leur pratique. De plus, cet instrument permet de recueillir des données plus personnelles que les personnes n'oseraient peut-être pas révéler en situation de groupe. Enfin, les fiches réflexives et les fiches DARD orientent la réflexion sur des aspects plus spécifiques de la compétence émotionnelle et permettent de recueillir des données qui éclairent la prise en compte de composantes de la compétence émotionnelle. Ces instruments permettent aussi de recueillir des données que les personnes n'oseraient peut-être pas révéler en situation de groupe.

- Deuxième étape de la collecte de données : l'amorce et l'approfondissement
  - Collecte de données effectuée pendant l'introduction d'éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle auprès des 11 personnes.
  - Instruments utilisés :
    - transcriptions électroniques d'enregistrements audio de 4 entretiens d'accompagnement de groupe (3 d'une durée d'une journée réalisés auprès des 11 personnes participantes et 1 d'une durée d'une demi-journée réalisé auprès de 3 personnes participantes volontaires) et d'entretiens téléphoniques auprès de 9 personnes participantes. Le tout, réalisé de février à mai 2007 ;
    - cahiers d'observations-réflexions x 10 personnes participantes ;
    - 4 fiches réflexives + 4 fiches DARD x 11 personnes participantes<sup>8</sup>.

Ces instruments se complètent aussi. Les transcriptions électroniques d'enregistrements des entretiens d'accompagnement de groupe permettent de recueillir des données de même nature que pour la première étape de la collecte de données. Il en est de même pour les cahiers d'observations-réflexions et pour les fiches réflexives et les fiches DARD. Les entretiens téléphoniques ont permis de recueillir des données similaires à celles des fiches DARD, mais de manière

---

<sup>8</sup> Certaines personnes ont préféré compléter oralement certaines fiches, par le biais d'entretiens téléphoniques. Pour celles-là, leurs réponses ont été transcrites simultanément sur document Word.

interactive et plus personnalisée, dans un dialogue entre la chercheuse et des personnes participantes.

- Troisième étape de la collecte de données : après la démarche d'accompagnement
  - Collecte de données effectuée auprès de 9 personnes participantes, cinq à six mois après la fin de la démarche d'accompagnement.
  - Instruments utilisés :
    - transcriptions électroniques d'enregistrements audio d'entretiens individuels auprès des 9 personnes participantes, facilités par un canevas d'entretien.

Les transcriptions d'enregistrements d'entretiens individuels permettent de recueillir des données personnalisées afin d'analyser la prise en compte de la compétence émotionnelle, cinq à six mois après la démarche d'accompagnement. Ces données reflètent le sens donné par les personnes participantes à leur expérience dans des situations de leur pratique enseignante, sans l'influence des autres personnes participantes.

### 3.3.2.2. Deuxième objectif de la recherche

- Premier moment de la collecte de données : le bilan des apprentissages
  - Collecte de données effectuée au terme de la démarche d'accompagnement (en juin 2007), auprès des 11 personnes participantes.
  - Instruments utilisés :
    - transcriptions d'enregistrements d'un entretien de groupe auprès de 7 personnes participantes et de 4 entretiens individuels (auprès des quatre personnes participantes n'ayant pas participé à l'entretien de groupe), facilités par un canevas d'entretien ;
    - questionnaire complété individuellement par les 11 personnes.

Les transcriptions d'enregistrements de l'entretien de groupe et des entretiens individuels permettent de recueillir des données quant au cheminement perçu par les personnes participantes relativement à la prise en compte et au développement de la

compétence émotionnelle. Ces instruments permettent également de recueillir des données révélant des liens qu'établissent les personnes participantes entre leur cheminement et la démarche d'accompagnement, éclairant des aspects ayant contribué au cheminement. Le questionnaire, quant à lui, permet de recueillir des connaissances construites relativement à la compétence émotionnelle, en plus de révéler des données complémentaires et plus spécifiques à chacun qui auraient pu ne pas être dévoilées lors de l'entretien de groupe ou de l'entretien individuel.

- Deuxième moment de la collecte de données : cinq à six mois plus tard
  - Collecte de données effectuée auprès de 9 personnes participantes, cinq à six mois après la fin de la démarche d'accompagnement (de novembre à décembre 2007).
  - Instruments utilisés :
    - transcriptions d'enregistrements des 9 entretiens individuels semi-dirigés, facilités par un canevas d'entretien.

Les transcriptions d'enregistrements d'entretiens individuels permettent de recueillir des données personnalisées qui révèlent surtout des effets ou changements perçus relativement à la prise en compte de la compétence émotionnelle lorsque les personnes décrivent, réfléchissent et analysent des situations de leur pratique enseignante, cinq à six mois après la démarche d'accompagnement.

En somme, cette collecte de données, à toutes ces étapes et pour les deux objectifs, comprend un total de :

- 33 heures de transcriptions électroniques d'enregistrements audio ;
- 10 cahiers d'observations-réflexions récupérés (données recueillies sur toute la période de collecte de données) ;
- 66 fiches réflexives et 66 fiches DARD.

Les tableaux 3 et 4 résument les différentes étapes et divers instruments relativement à la collecte de données effectuées auprès des personnes participantes en vue d'atteindre les deux objectifs que propose cette recherche.

Tableau 3. : Instruments de collecte de données aux trois étapes: premier objectif

<p><b>PREMIER OBJECTIF DE LA RECHERCHE</b></p> <p>Analyser la prise en compte de la compétence émotionnelle, à partir de ses huit composantes, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle lorsque celles-ci partagent, échangent, discutent ou réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions, avant, pendant et après une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte.</p>	
<p><b>PREMIÈRE ÉTAPE DE LA COLLECTE DE DONNÉES : LE POINT DE DÉPART</b> (Avant l'introduction d'éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle)</p>	
<b>Instruments de collecte de données</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transcriptions d'enregistrements des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> entretiens d'accompagnement de groupe</li> <li>- cahier d'observations-réflexions</li> <li>- fiches réflexives (E et J)</li> <li>- fiches DÉCOUVERTE-ACTION-RÉFLEXION-DÉVELOPPEMENT (annexes F et K)</li> </ul>
<p><b>DEUXIÈME ÉTAPE DE LA COLLECTE DE DONNÉES : L'AMORCE ET L'APPROFONDISSEMENT</b> (Pendant l'introduction d'éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle)</p>	
<b>Instruments de collecte de données</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transcriptions d'enregistrements des 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> entretiens d'accompagnement de groupe</li> <li>- transcriptions d'entretiens téléphoniques</li> <li>- cahier d'observations-réflexions</li> <li>- fiches réflexives (annexe O, P et R)</li> <li>- fiches DARD (annexe N et S)</li> </ul>
<p><b>TROISIÈME ÉTAPE DE LA COLLECTE DE DONNÉES : APRÈS LA DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT</b> (Après l'introduction d'éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle)</p>	
<b>Instruments de collecte de données</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transcriptions d'enregistrements des entretiens individuels semi-dirigés, facilités par un canevas d'entretien (annexe V)</li> </ul>

Tableau 4. : Instruments de collecte de données en deux moments: deuxième objectif

<p><b>DEUXIÈME OBJECTIF DE LA RECHERCHE</b></p> <p>Étudier les changements exprimés par des personnes enseignantes en insertion professionnelle quant à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, au terme d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle, cinq à six mois plus tard.</p>	
<p><b>PREMIER MOMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES : LE BILAN DES APPRENTISSAGES</b> (Au terme de la démarche d'accompagnement)</p>	
<b>Instruments de collecte de données</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transcriptions d'enregistrements de l'entretien de groupe (lors de la rencontre bilan) et de quatre entretiens individuels</li> <li>- canevas d'entretien semi-dirigé (annexe T)</li> <li>- questionnaire (annexe U)</li> </ul>
<p><b>DEUXIÈME MOMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES : CINQ À SIX MOIS PLUS TARD</b> (Cinq à six mois après la démarche d'accompagnement)</p>	
<b>Instruments de collecte de données</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transcriptions d'enregistrements des entretiens individuels semi-dirigés, facilités par un canevas d'entretien (annexe V)</li> </ul>



### 3.3.3 Démarche d'accompagnement permettant la collecte de données

Les personnes participantes se sont engagées dans une démarche d'accompagnement avec la chercheuse et une conseillère pédagogique en soutien à l'animation des rencontres. Au début de chacune des six rencontres d'accompagnement réalisées, un tour de table permettait aux personnes d'exprimer des attentes, des besoins et des réflexions, des questionnements, des découvertes, des actions posées, des difficultés ou des préoccupations. Ce moment permettait à la chercheuse de « prendre le pouls » du groupe, de soutenir le cheminement de chacun et chacune et d'apporter ainsi des ajustements afin de favoriser l'établissement d'un climat favorable à la collecte de données. De manière générale, les entretiens d'accompagnement de groupe avaient pour fil conducteur la prise en compte de la compétence émotionnelle pour comprendre des situations de la pratique. Ces entretiens étaient planifiés de manière à offrir des activités interactives et réflexives permettant de recueillir des données associées aux objectifs de la recherche. Le premier entretien d'accompagnement de groupe, outre le fait de permettre de recueillir des données, a permis : d'obtenir le consentement écrit des personnes à participer à la recherche (annexe B) ; d'obtenir des informations sur chacune d'elles ainsi que leurs coordonnées (annexe C) ; d'amorcer des discussions et réflexions portant sur les conceptions de l'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2002) (annexe D) et de la pratique réflexive (Argyris et Schön, 1974, 1978, 1999 ; Bourassa, Serres et Ross, 1999 ; Dewey, 1933 ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004a-b ; Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; St-Arnaud, 1992) (annexe E)<sup>9</sup> ; de questionner les habitudes réflexives des personnes au cours d'une activité (annexes G) dans le but de susciter des prises de conscience et de faire émerger les bénéfices de l'écriture réflexive pour cheminer professionnellement ; ceci en vue de

---

<sup>9</sup> Des contenus théoriques présentés par la chercheuse ont contribué à tendre vers une vision partagée de l'accompagnement et de la pratique réflexive, ceci afin de faciliter la démarche de recherche.

favoriser la collecte de données écrites dans les cahiers d'observations-réflexions et au moyen des fiches.

Toutes ces activités à caractère pédagogique ont permis de susciter la communication et de donner un sens à la démarche d'accompagnement. Les informations recueillies pendant ces activités ont favorisé des réinvestissements dans la démarche en cours d'action afin de l'ajuster aux besoins et aux attentes des personnes participantes. Les entretiens subséquents d'accompagnement de groupe visaient davantage à recueillir des données de recherche, lors d'activités interactives et réflexives en lien avec l'analyse de situations, inspirée du modèle du groupe de codéveloppement de Payette et Champagne (1997) (annexe M). Avant chacun des entretiens d'accompagnement de groupe, les personnes étaient invitées à décrire dans leur cahier d'observation-réflexion une situation de leur pratique dans laquelle ont émergé des émotions (annexe L) pour se préparer aux activités interactives et réflexives.

En ce qui a trait aux instruments de collecte de données associées aux trois étapes de la collecte de données, avant, pendant et après une démarche d'accompagnement intégrant des éléments de formation quant à la compétence émotionnelle et sa prise en compte, ils sont maintenant explicités.

### 3.4 Description des instruments de la collecte de données

Les instruments servant à la collecte de données relatives au premier objectif, sont d'abord présentés et sont suivis de ceux qui sont associés au second objectif.

### 3.4.1 Premier objectif de la recherche

Les instruments associés au premier objectif de la recherche sont présentés en fonction des trois étapes de la collecte de données.

#### 3.4.1.1. Première étape de la collecte de données : le point de départ

Cette collecte de données permet de recueillir, dans le discours oral et écrit des personnes, des données qualitatives reflétant des éléments pris en compte lorsque celles-ci partagent, échangent, discutent ou réfléchissent individuellement ou collectivement à propos de situations de leur pratique initiale, c'est-à-dire avant l'introduction d'éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle. Elle comprend les instruments suivants : a) les transcriptions des enregistrements sur bandes sonores des premier et deuxième entretiens d'accompagnement de groupe ; b) le cahier d'observation-réflexion de chacune des personnes participantes ; c) deux fiches réflexives (annexes E et J) et d) deux fiches DARD<sup>10</sup> (annexes F et K).

#### a. Transcriptions des enregistrements sur bandes audio des entretiens d'accompagnement de groupe

Il s'agit de la transcription électronique (documents *Word*) de données qualitatives enregistrées sur bandes audio (cassettes) lors des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> entretiens d'accompagnement de groupe. La transcription électronique de ces données facilite leur traitement et l'analyse. Les données rendent compte d'éléments pris en compte par les personnes participantes lorsque celles-ci partagent, échangent, discutent ou réfléchissent collectivement à propos de situations de leur pratique.

---

<sup>10</sup> Fiches DÉCOUVERTE-ACTION-RÉFLEXION-DÉVELOPPEMENT

b. Cahier d'observations-réflexions

Lors du 1<sup>er</sup> entretien d'accompagnement de groupe, chacune des personnes participantes a reçu un cahier d'observations-réflexions lui servant de journal de bord. Elles ont été invitées à y consigner librement des observations et des réflexions personnelles entre les rencontres ou pendant les rencontres, ainsi qu'à l'utiliser pour décrire et analyser des situations de leur pratique enseignante et possiblement refléter la prise en compte de la compétence émotionnelle pour comprendre ces situations. Les cahiers d'observations-réflexions étaient utilisés individuellement.

c. Fiches réflexives-1 et -2 (annexes E et J)

Les personnes étaient invitées à compléter individuellement des fiches réflexives au cours des activités interactives et réflexives (annexes G et H) proposées durant les entretiens d'accompagnement de groupe. Une fois complétées, ces fiches étaient remises à la chercheuse à des fins d'analyse. Elles permettent de recueillir des données associées à la prise en compte de la compétence émotionnelle :

- Fiche réflexive-1 (annexe E) : cette fiche à compléter, remise aux personnes participantes au cours du 1<sup>er</sup> entretien d'accompagnement de groupe, questionne les habiletés que les personnes participantes pensent devoir développer pour être un praticien réflexif en vue d'adapter leurs modèles de pratique selon la situation et être plus efficace. Selon le modèle de Saarni (1999a), les capacités et habiletés associées à la compétence émotionnelle favorisent des adaptations et promeuvent l'efficacité en situation émotionnelle.
- Fiche réflexive-2 (annexe J) : cette fiche à compléter, remise aux personnes participantes au cours du 2<sup>e</sup> entretien d'accompagnement de groupe, est

accompagnée d'une grille d'analyse (annexe I) et permet de relever : 1) les constituantes de la grille prises en compte lors de l'analyse d'une situation de leur pratique, les émotions étant l'une des constituantes ; 2) leur façon habituelle de réfléchir sur leurs actions.

d. Fiches DARD-1 et -2 (annexes F et K)

À la fin de chacun des entretiens d'accompagnement de groupe, une fiche DARD à compléter individuellement était donnée à chacune des personnes participantes et remise à la chercheuse pour analyse. Ces fiches permettent de recueillir des données qualitatives qui auraient un lien avec la prise en compte de la compétence émotionnelle :

- Fiche DARD-1 (annexe F) : cette fiche, remise aux personnes participantes à la fin du 1<sup>er</sup> entretien d'accompagnement de groupe, permet de recueillir des synthèses et divers éléments (préoccupation, prise de conscience, habileté, objectif, etc.,) qu'elles souhaitent explorer ou développer ultérieurement.
- Fiche DARD-2 (annexe K) : cette fiche, remise aux personnes à la fin du 2<sup>e</sup> entretien d'accompagnement de groupe, permet de recueillir des synthèses d'apprentissages, des découvertes, des prises de conscience, des révélations sur elles-mêmes à propos de leur façon de réfléchir et de fonctionner dans leur pratique ainsi que des intentions d'exploration.

#### 3.4.1.2. Deuxième étape de la collecte de données : l'amorce et l'approfondissement

Cette collecte de données qualitative s'est effectuée pendant l'introduction d'éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle, visant à susciter une amorce, puis l'approfondissement d'une réflexion à propos de la compétence émotionnelle (voir annexe Y). Les instruments utilisés visent à relever dans le

discours oral et écrit des personnes participantes, des éléments pris en compte quant à la compétence émotionnelle lors des partages, échanges, discussions et réflexions. Cette étape comprend les instruments suivants : a) les transcriptions des enregistrements sur bandes sonores des 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> entretiens d'accompagnement de groupe ; b) les cahiers d'observations-réflexions des personnes participantes ; c) trois fiches réflexives (annexe O, P et R) ; d) deux fiches DARD (annexes N et S) et e) les transcriptions d'entretiens individuels téléphoniques.

- a. Transcriptions des enregistrements sur bandes audio des entretiens d'accompagnement de groupe

Cet instrument, précédemment décrit, permet de recueillir des données qui tiennent compte d'éléments pris en compte par les personnes lors des partages, échanges, discussions ou réflexions collectives à propos de situations de leur pratique.

- b. Cahier d'observations-réflexions

Cet instrument permet de recueillir des données qualitatives qui rendent compte d'observations et de réflexions individuelles des personnes participantes entre les rencontres ou pendant les rencontres et de la description et de l'analyse de situations de leur pratique enseignante. À ce moment de la collecte de données, des questions (annexe Q) s'inspirant d'un questionnaire utilisé dans une étude portant sur la prise en compte des émotions et le développement de la compétence émotionnelle (Lafortune, 2006) ont été proposées aux personnes pour guider la réflexion et l'analyse de situations.

c. Fiches réflexives-3, 4, 5 et 6 (annexes O, P et R)

Ces fiches réflexives ont été remises et complétées individuellement par les personnes, au cours des 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> entretiens d'accompagnement de groupe. Une fois complétées, ces fiches étaient rendues à la chercheuse à des fins d'analyse. Elles permettent de recueillir des données qualitatives :

- Fiche réflexive-3 (annexe O) : cette fiche était complétée au cours du 3<sup>e</sup> entretien d'accompagnement de groupe. Elle permet de recueillir des données reflétant : des liens entre le cheminement des personnes participantes, au plan de la réflexion à propos de situations et des actions permettant d'agir de manière compétente ; des éléments associés à la compétence émotionnelle comme facteurs contribuant au cheminement.
- Fiche réflexive-4 (annexe P) : cette fiche complétée au cours du 4<sup>e</sup> entretien d'accompagnement de groupe, permet de recueillir des données associées à la prise en compte de la première composante (la conscience de ses émotions) et à la sixième composante (la capacité à gérer des émotions désagréables et des situations stressantes) de la compétence émotionnelle. Ces données qualitatives reflètent : 1) la prise en compte des émotions, ce qui est le fondement de la prise en compte de la compétence émotionnelle et 2) la prise en compte des stratégies utilisées dans l'action par les personnes participantes, pour faire face à des situations dans lesquelles émergent des émotions et leur prise en compte pour comprendre une situation. Les personnes participantes avaient le choix de compléter cette fiche sur place, par voie électronique en la transmettant par courriel dans les jours suivants l'entretien d'accompagnement ou d'y répondre lors d'un entretien téléphonique. Dans le cas de l'entretien téléphonique, un autre instrument a été utilisé : la transcription électronique de l'entretien téléphonique (description plus loin).

- Fiche réflexive-5 et 6 (annexe R) : cette fiche réflexive complétée individuellement par les personnes aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> entretiens d'accompagnement de groupe, traite des activités d'analyse de situations. Après chaque analyse de situation en groupe (2 au cours du 5<sup>e</sup> et 1 au cours du 6<sup>e</sup> entretien d'accompagnement de groupe), les personnes participantes pouvaient discuter en sous-groupe avant de compléter la fiche. La question posée dans cette fiche invite à établir des liens avec la compétence émotionnelle. Une fois complétée, la fiche était remise à la chercheuse à des fins d'analyse.

d. Fiche DARD-3, 4, 5 et 6 (annexe N et S)

Au terme de chacun des entretiens d'accompagnement de groupe de cette étape, une fiche était remise à chacune des personnes participantes pour être complétée individuellement. Les personnes pouvaient la compléter sur place ou y répondre plus tard. Dans ce dernier cas, la fiche était envoyée aux personnes par courrier électronique et celles-ci la retournaient à la chercheuse par ce même moyen de transmission, dans les jours suivants l'entretien :

- Fiche DARD-3 et -4 (annexe N) : cette fiche, remise aux personnes à la fin des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> entretiens d'accompagnement de groupe, permet de recueillir des données qualitatives reflétant des apprentissages réalisés durant les activités, des bénéfices liés à ces apprentissages et des liens avec la pratique enseignante.
- Fiche DARD-5 et -6 (annexe S) : cette fiche, remise aux personnes au début des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> entretiens d'accompagnement de groupe, permet de recueillir des données reflétant ce qui émerge à la suite d'analyses de situations en groupe.



#### e. Transcriptions d'entretiens individuels téléphoniques

Neuf personnes participantes sur onze ont préféré répondre oralement aux questions posées dans la fiche réflexive-4 (annexe P). Un entretien téléphonique permet alors d'y répondre. Dans ce cas, les propos des personnes sont transcrits simultanément, sur un document électronique. Afin d'assurer le respect du sens des propos de la personne, la transcription lui était lue après chacune des réponses données par elle, pour validation. Cet instrument permet de recueillir des données de nature qualitative.

#### 3.4.1.3. Troisième étape de la collecte de données : après la démarche d'accompagnement

Ce dernier moment de la collecte de données relatives au premier objectif comporte principalement des entretiens individuels semi-dirigés, réalisés auprès des personnes participantes. L'instrument utilisé consiste en des transcriptions sous format électronique de l'enregistrement sur bandes audio (cassettes) d'un entretien individuel semi-dirigé mené auprès des neuf personnes participantes disponibles à y participer. Cette collecte de données a été facilitée par un canevas d'entretien (annexe V). Ce dernier propose d'abord de faire décrire, par la personne participante, une situation qui s'est déroulée depuis le début de la nouvelle année scolaire (2007-2008) où des émotions ont été en cause. Ensuite, la personne est invitée à expliciter la situation et à y réfléchir pour tenter de la comprendre, dévoilant ainsi la prise en compte de la compétence émotionnelle. Si une personne ne se rappelait d'aucune situation dans laquelle des émotions avaient émergé, elle était invitée alors à penser à une situation vécue dans laquelle des émotions auraient pu émerger. Ensuite, à la lumière de son analyse de la situation, la personne était invitée à se questionner sur son autoefficacité émotionnelle.

### 3.4.2 Deuxième objectif de la recherche

Les instruments associés au deuxième objectif de la recherche sont présentés suivant les deux moments de la collecte de données : lors du bilan des apprentissages, au terme de la démarche d'accompagnement et cinq à six mois après la fin de la démarche.

#### 3.4.2.1. Premier moment de la collecte de données : le bilan des apprentissages

Ce premier moment de la collecte de données relatives au deuxième objectif de la recherche comprend deux instruments : a) des transcriptions d'enregistrements d'un entretien semi-dirigé de groupe et de quatre entretiens semi-dirigés individuels et b) un questionnaire (annexe U).

- Transcriptions des enregistrements sur bandes audio de l'entretien de groupe et de quatre entretiens semi-dirigés individuels

Il s'agit des transcriptions sous format électronique des enregistrements sur bandes audio (cassettes) d'un entretien de groupe et d'entretiens individuels<sup>11</sup>. La collecte de données a été facilitée par un canevas d'entretien (annexe T). Celui-ci, bien que comportant des questions, se voulait souple et n'imposait pas de suivre nécessairement l'ordre prévu. Il servait à faciliter le déroulement de l'entretien de groupe et à relancer les discussions ou témoignages. Les données recueillies sont de nature qualitative. L'instrument a permis de recueillir des éléments associés au cheminement quant à la compétence émotionnelle et sa prise en compte pour comprendre des situations de la pratique enseignante.

---

<sup>11</sup> Quatre sujets participants ont du être rencontrés pour un entretien individuel parce qu'ils n'étaient pas disponibles au moment de l'entretien de groupe. Ils ont répondu aux mêmes questions que ceux qui ont participé à l'entretien de groupe.

### ▪ Questionnaire

Cet instrument comporte 11 questions, certaines sont ouvertes et d'autres fermées, selon une échelle de 1 à 7 points (annexe U). Les questions retenues pour répondre au deuxième objectif de la recherche sont les suivantes : 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10 et 11. Ces questions ont permis de recueillir des données à propos : 1) de la perception des personnes participantes quant à (a) leur évolution ou cheminement au regard de la prise en compte de la compétence émotionnelle pour réfléchir et agir de manière adaptée et efficace par rapport à une situation et (b) leur cheminement quant à la profondeur et la complexité de leur réflexion prenant en compte la compétence émotionnelle ; 2) des apprentissages réalisés au cours de la démarche d'accompagnement et 3) des liens établis entre la compétence émotionnelle, leur insertion professionnelle et leur développement professionnel. Les questions 3, 5 et 8 du questionnaire étaient plutôt posées pour le cheminement de la chercheuse et n'ont pas servi à l'analyse associée aux objectifs de la recherche. Les échelles de 7 points étaient posées seulement pour soutenir l'autoévaluation des personnes participantes.

#### 3.4.2.2. Deuxième moment de la collecte de données : cinq à six mois après la démarche d'accompagnement

Ce deuxième moment de la collecte de données relatives au deuxième objectif comporte principalement des entretiens individuels semi-dirigés, réalisés auprès des personnes participantes. L'instrument utilisé consiste en des transcriptions sous format électronique de l'enregistrement sur bandes sonores (cassettes) d'un entretien individuel semi-dirigé mené auprès des neuf personnes participantes disponibles à y participer. Cette collecte de données a été facilitée par un canevas d'entretien (annexe

V). Afin de répondre au deuxième objectif de la recherche, une question fut posée quant au cheminement perçu sur le plan de la compétence émotionnelle, depuis le début du projet d'accompagnement.

### 3.5. Méthode d'analyse des données

Il s'agit d'une analyse de contenu, qui s'est faite sans l'aide d'un logiciel d'analyse et qui est inspirée de la méthode proposée par Miles et Huberman (2003). Une grille d'analyse (annexe Z) a servi au traitement, au codage, à l'analyse et à l'interprétation des données. Cette grille comprend les huit composantes de la compétence émotionnelle selon le modèle de Saarni (1999a). Sous chacune des composantes, se trouvent des sous-composantes qui servent d'indicateurs pour coder les données associées à chacune des composantes. Les codes sont prédéterminés.

Comme le proposent Miles et Huberman (2003), le codage a été effectué en deux temps afin d'assurer la fiabilité. Un premier codage, effectué à partir de la grille d'analyse proposée dans cette recherche (annexe Z) a été fait par la chercheuse sur l'ensemble des données recueillies. Ensuite, environ 15 % des données ont été reprises pour un second codage pour vérifier sa cohérence intrajuge (Miles et Huberman, 2003). La cohérence est définie par Miles et Huberman (2003) comme étant un double codage qui permet de vérifier si les données sont codées de la même manière, c'est-à-dire selon les mêmes codes. À la suite de ce deuxième codage, certaines données ont été reclassées, mais la majorité (78 %) a été codée de la même façon. De plus, comme le proposent Miles et Huberman (2003), afin d'assurer une certaine objectivité dans le codage, le regard d'un pair chercheur a également été mis à contribution afin de vérifier la cohérence interjuge. Ce cocodage a été réalisé

séparément par la chercheuse auteure de cette thèse et une autre personne<sup>12</sup> de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Plus de 15 % des données recueillies ont été utilisées pour le codage. Les données ayant servi à ce cocodage proviennent en partie des transcriptions des enregistrements des entretiens d'accompagnement de groupe, de l'entretien semi-dirigé de groupe, d'entretiens semi-dirigés individuels ainsi que des fiches réflexives et DARD. Elles ont été regroupées de manière à contenir, d'une part, les composantes un à quatre et, d'autre part, les composantes cinq à huit de la compétence émotionnelle. Le cocodage s'est effectué en quatre étapes. Un premier codage a été effectué sur un segment (environ le quart) des données sélectionnées. Ces données comprenaient les composantes un à quatre. Ce premier codage a servi de formation à la cocodeuse afin de lui permettre de s'approprier une portion de la grille d'analyse. Le score obtenu à ce premier codage était de 60 % d'accord interjuge. Un échange a suivi ce cocodage afin de clarifier le sens des composantes et de s'entendre sur la façon de coder les données. Un deuxième codage a donc été effectué sur un autre segment des données (environ le quart) associées aux mêmes composantes. Le résultat obtenu a été de 88 %. Un troisième codage a ensuite été réalisé avec la moitié de l'autre regroupement comprenant les composantes cinq à huit. Ce troisième codage a encore servi de formation à la cocodeuse afin de lui permettre de s'approprier l'autre moitié de la grille d'analyse. Le score obtenu à ce premier codage était encore de 63 % d'accord interjuge. Un échange a suivi ce codage pour clarifier le sens des composantes. Enfin, un quatrième codage a été réalisé avec le dernier quart des données associées aux mêmes composantes. Cette fois-ci, le résultat obtenu a été de 88,5 % d'accord interjuge. La fiabilité a été calculée de la manière suivante :  $(\text{nombre total d'accords et de désaccords} - \text{nombre de désaccord}) \times 100 \% = \% \text{ fiabilité}$ . Miles et Huberman (2003) affirment que la fiabilité exige d'obtenir un score de plus 80 % d'accords entre les codeurs pour un premier codage. Un deuxième

---

<sup>12</sup> Cette personne, ayant participé au codage avec la chercheuse, détient un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et était, au moment du codage, stagiaire post-doctorale à la même université.

codage devrait permettre d'obtenir un score de 90 % d'accords pour être davantage fiable. Les résultats obtenus après un deuxième codage pour les regroupements des composantes sont de 88 % et 88,5 % ; la fiabilité est obtenue.

### 3.6 Critères de rigueur et de scientificité

Des critères de rigueur et de scientificité associés à la recherche qualitative (Guba et Lincoln, 1982 ; Lincoln et Guba, 1985 ; Miles et Huberman, 2003 ; Savoie-Zajc, 2000) ont été pris en compte dans cette recherche. Selon Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985), il importe de tenir compte de la crédibilité, de la transférabilité, de la fiabilité et de la confirmation. La crédibilité, selon Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985), signifie que les participants reconnaissent la réalité décrite dans la recherche ; l'engagement prolongé du chercheur avec le milieu, mais aussi des techniques de triangulation la favorisent. Dans cette recherche, la crédibilité est assurée du fait que la collecte de données et l'engagement de la chercheuse avec les sujets participants, s'est échelonnée sur une année complète (de novembre 2006 à décembre 2007), que six entretiens d'accompagnement de groupe ont été répartis sur une année scolaire et plusieurs autres instruments de collecte de données permettent de trianguler les données. Les résultats ne représentent pas un moment ponctuel dans le temps et les données colligées sont suffisamment nombreuses pour éclairer une certaine réalité relativement à l'objet de recherche. Selon Miles et Huberman (2003, p. 504), il s'agit de la « valeur de la vérité ». La transférabilité signifie que les résultats peuvent être adaptés à un autre contexte. Miles et Huberman (2003) énoncent également ce critère en parlant de la validité externe de la recherche. Ce critère est pris en compte par la description, dans la thèse, du milieu touché par la recherche, du contexte de la démarche et des sujets participants. La fiabilité de cette recherche est assurée grâce à la cohérence qui existe entre les résultats que produit cette recherche, ses objectifs et la méthode proposée.

pour la réaliser. Miles et Huberman (2003) ajoutent aussi à la fiabilité, la clarté des questions posées et des construits, des rôles et statut du chercheur, la vérification des codes (exclusivité), l'adéquation de la collecte de données (par exemple lieu approprié auprès des personnes ciblées par la recherche) et vérification par des pairs. Les questions sont posées et les construits théoriques ont été définis dans cette thèse et les rôles et statut de la chercheuse sont également exposés. La collecte de données s'est effectuée auprès de sujets participants concernés par la problématique et les objectifs de la recherche. Un exercice de cocodage a été réalisé et a permis de préciser les codes. Des confrontations avec les membres du comité de recherche ont été effectuées afin de valider les interprétations. Enfin, la crédibilité de la recherche est associée à une certaine objectivité dans les résultats. Les différents instruments de collecte de données, les exercices de double codage et de cocodage décrits précédemment ainsi que la confrontation des points de vue au cours de l'analyse et de l'interprétation avec le comité de recherche (direction et codirection) permettent d'assurer la crédibilité et la fiabilité des résultats. Savoie-Zajc (2000) ajoute, dans une perspective socioconstructiviste, des critères relationnels : l'équilibre, l'authenticité ontologique, éducative et catalytique ainsi que tactique. L'équilibre veut assurer que tous les points de vue des participants soient représentés dans la recherche. L'équilibre est assuré, grâce aux caractéristiques des instruments de collecte de données qui ont été utilisés dans cette recherche. Des données individuelles ont été recueillies à l'aide des différentes fiches réflexives et DARD tout au long de la collecte de données associées au premier objectif de la recherche et des entretiens de groupe et individuels menés en relation avec le deuxième objectif de la recherche. De cette manière, tous les points de vue des sujets participants ont été pris en compte dans la collecte de données et sont représentés dans les résultats de la recherche. L'authenticité vise à assurer la pertinence de la recherche et son réinvestissement tant dans le milieu qu'auprès des personnes qui participent à la recherche. L'authenticité peut être assurée par le témoignage des personnes concernées par la recherche, la

triangulation, la diffusion des résultats, le questionnement de la chercheuse sur ses propres intentions et ses apprentissages. L'authenticité et la pertinence de cette recherche sont assurées de différentes manières. D'abord, la pertinence est assurée par le fait d'avoir recueilli, dès le départ, les besoins et attentes du milieu partenaire et des sujets participants. De plus, les objectifs de la recherche ont été formulés à partir d'un manque sur le plan des connaissances scientifiques. L'authenticité est assurée grâce à une cueillette de données recueillies à partir de plusieurs instruments, par la diffusion de la thèse et de ses résultats grâce à des articles scientifiques et aux communications orales ou écrites. Les sujets participants qui le souhaiteront, pourront aussi obtenir une copie électronique en format PDF de la thèse. Ainsi, les résultats seront directement communiqués aux participants, car la recherche en elle-même est faite « avec et pour les participants » (Savoie-Zajc, 2000, p. 173). Enfin, le questionnement de la chercheuse a été constant par la tenue d'un journal de bord et par des échanges avec les sujets, pour ajuster la démarche. Il importe de souligner toutefois que le journal de bord de la chercheuse n'a pas été exploité dans l'analyse des données de cette recherche. Il a plutôt servi à la démarche personnelle de la chercheuse.

### 3.7 Déontologie

Un formulaire de déontologie a été produit et approuvé par l'Université d'attache de la chercheuse (Université du Québec à Trois-Rivières, numéro d'approbation : CER-06-116-07.09). Un formulaire de consentement et un document explicatif ont été présentés le 9 novembre 2006 à la conseillère en gestion de personnel aux services complémentaires de la commission scolaire partenaire (annexe A). Ce formulaire atteste l'autorisation des services complémentaires de la commission scolaire partenaire à réaliser la recherche-accompagnement auprès de nouvelles personnes enseignantes volontaires de cette commission scolaire. La chercheuse et la conseillère



pédagogique en soutien à l'animation des entretiens d'accompagnement de groupe ont également signé un engagement déontologique (annexes W et X) qui assure la confidentialité.

Un formulaire de consentement éclairé (annexe B), comprenant un résumé du projet a été remis aux personnes enseignantes volontaires qui ont consenti à participer à la recherche lors du premier entretien d'accompagnement de groupe. Ces informations ont également été transmises oralement, en insistant sur les objectifs généraux du projet proposé, l'implication d'une participation au projet recherche, les instruments de collecte de données et des aspects reliés à la déontologie et à la confidentialité. Le formulaire devait être complété et signé préalablement à leur participation à la recherche-accompagnement. Une copie du document explicatif ayant été produit pour la commission scolaire partenaire, il a été remis à chacune des personnes enseignantes participantes au début de la première rencontre d'accompagnement. Il explique les raisons du projet, les instruments de collecte de données utilisés, leur nombre et leur usage pour la recherche. Il comporte également les risques associés à la participation au projet, le droit de refuser, de cesser de répondre ou de participer à la recherche, sous toutes réserves. Les aspects rattachés à la confidentialité, l'usage des données et les modalités de communication des données, l'utilité et l'importance de collaborer à la collecte de données complètent le document (annexe X). Toutes ces informations ont également été communiquées oralement aux personnes.

### 3.8 Limites de la recherche

Cette recherche comporte des limites. Premièrement, des limites qui sont en lien avec le contexte scolaire. Les personnes enseignantes ont exprimé qu'elles ont disposé de peu de temps entre les rencontres pour décrire des situations et réfléchir sur leur pratique enseignante. Cette réalité peut avoir influencé les données recueillies. Aussi

le manque d'habitude de la part des personnes enseignantes à écrire dans un journal de bord et à réfléchir sur les émotions et la compétence émotionnelle en lien avec leur pratique, se doit d'être pris en compte.

Des limites sont également associées à la pratique de la chercheuse. Vu son expérience limitée à réaliser ce genre d'accompagnement, il est possible que certaines interventions aient influencé les résultats obtenus. Par exemple, il se pourrait que certains aspects de la compétence émotionnelle aient été privilégiés par rapport à d'autres lors des interventions. Au moment du projet d'accompagnement, bien que les concepts aient été préalablement définis dans le cadre théorique, ils n'étaient peut-être pas suffisamment intégrés personnellement, ce qui peut avoir contribué à créer une certaine confusion sur le plan conceptuel lors des échanges et des discussions avec les sujets et ainsi influencé leurs propos recueillis. De plus, l'accompagnement en équipe (avec la conseillère pédagogique) n'est pas toujours chose facile. Arrimer ses interventions en harmonie et en cohérence avec la personne en soutien à l'animation a été, à quelques occasions, un défi qui aurait pu influencer des données.

Cette recherche, parce qu'elle propose d'analyser le cheminement du groupe sur le plan du développement et de la prise en compte de toutes les composantes de la compétence émotionnelle ne peut pas permettre une étude approfondie pour chacune des composantes. Cette recherche ne s'est pas attardée à relier certains résultats à des instruments spécifiquement utilisés aussi comme outils de formation et de réflexion. En effet, elle cherche plutôt à révéler quel peut être le cheminement d'un groupe de personnes enseignantes en insertion professionnelle quant au développement et la prise en compte de la compétence émotionnelle lorsque celle-ci bénéficient d'un accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, c'est-à-dire dans un contexte interactif et réflexif. Il s'agit donc plutôt d'une exploration qui propose

diverses pistes pour des recherches ultérieures qui pourraient être davantage approfondies.

Enfin, puisqu'il s'agit d'une recherche qualitative/interprétative qui permet davantage de comprendre le sens donné, par les personnes participantes, à leur expérience d'avoir été accompagnées dans la prise en compte et le développement de la compétence émotionnelle, cette recherche ne vise aucune généralisation. Toutefois, il est possible de croire que dans des conditions similaires et auprès d'une clientèle similaire, si cette recherche était reproduite, elle pourrait mener à des résultats similaires. Des transpositions sont donc envisageables.

Maintenant que les différents aspects méthodologiques de la recherche sont connus, dans le prochain chapitre, les résultats relativement aux deux objectifs de la recherche sont présentés.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS ET ANALYSE

Ce chapitre se divise en deux parties. La première présente les résultats du premier objectif de la recherche, suivie des résultats relatifs au deuxième objectif. Chacune d'elles comporte des synthèses associées aux résultats pour chacune des composantes.

#### 4.1 Présentation des résultats relatifs au premier objectif de la recherche

Le premier objectif de cette recherche consiste à analyser la prise en compte de la compétence émotionnelle, à partir de ses huit composantes, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle lorsqu'elles partagent, échangent, discutent ou réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions, avant, pendant et après une démarche d'accompagnement qui intègre des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et sa prise en compte.

Dans cette section du chapitre, les résultats sont présentés pour les huit composantes de la compétence émotionnelle. Pour chacune d'elles, les résultats sont décrits selon trois étapes : 1) au point de départ, c'est-à-dire avant l'introduction d'éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte ; 2) lors de l'amorce et de l'approfondissement, c'est-à-dire pendant l'introduction d'éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte et 3) après la démarche d'accompagnement, à la suite de l'introduction d'éléments de

formation relativement à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte. Chacune des étapes est analysée à partir d'une grille d'analyse (annexe Z).

#### 4.1.1 Première composante : la conscience de ses émotions

Les résultats sont présentés selon quatre aspects qui émergent de l'analyse des données : 1) le développement de la composante ; 2) des difficultés ; 3) la prise en compte de la composante pour comprendre une situation et 4) les liens établis.

##### 4.1.1.1. Développement de la composante

###### Étape 1 (ÉT1) : le point de départ

Toutes les personnes participantes font part d'émotions ressenties dans des situations de leur pratique qui sont le plus souvent désagréables. Des données révèlent des émotions de base (*j'ai ressenti de la colère*), mais le plus souvent, des émotions mixtes (sentiments) comme : *je suis déçue ; je me sentais gênée ; je ressens de la frustration ; je me sentais incompétente*, etc. Des manifestations émotionnelles internes ou externes sont également nommées : *je perds patience rapidement ; je sens une grosse boule dans ma gorge ; je me sens devenir rouge et j'ai un ton arrogant*.

###### Étape 2 (ÉT2) : l'amorce et l'approfondissement

Toutes les personnes participantes font part d'émotions considérées le plus souvent désagréables. Elles nomment des émotions de base telles que de la *colère*, de la *joie*, de la *tristesse* et du *dégoût* et plusieurs émotions mixtes (sentiments) : *solitude, regret, déception, fierté, frustration, déception, rage, impuissance, dépassement, panique, découragement, se sent coupable*, etc. Certaines personnes expriment des manifestations physiques : *je vais avoir des papillons*.

### Étape 3 (ÉT3) : après la démarche d'accompagnement

Toutes les personnes participantes font part d'émotions ressenties et considérées le plus souvent désagréables. Des émotions de base sont nommées comme de la *tristesse*, de la *peine*, de la *peur*, du *dégoût* et de la *colère* aussi exprimée par le mot *fâché*. Elles nomment également des émotions mixtes comme des sentiments d'*incompétence*, d'*impuissance*, de *découragement*, etc. Certaines personnes révèlent des manifestations émotionnelles :

*Quand t'es fâché, [... et] que t'as juste envie de crier, c'est comme une boule qui monte dans le corps [... et] mon cœur, il battait fort.*

#### Synthèse du point 4.1.1.1.

De manière générale, les personnes participantes, au point de départ et de manière similaire tout au long des étapes de la collecte de données, reconnaissent qu'elles ont des émotions et peuvent les ressentir, particulièrement celles qui sont désagréables.

#### 4.1.1.2. Éprouver des difficultés

##### Étape 1: le point de départ

Il peut être difficile, pour des personnes, de préciser l'émotion ressentie :

- 1- *Il est parfois difficile de mettre une émotion précise à ce qu'on vit.*
- 2- *Il peut être difficile de cerner l'émotion, [celles qui...] sont souvent ambivalentes.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Une personne affirme avoir réagi émotionnellement sans savoir pourquoi :

*Je ne comprends pas encore [...] pourquoi je réagis de façon confrontante et agressive.*

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Il peut arriver à des personnes enseignantes de se rendre compte d'un état émotionnel seulement après avoir rétabli un certain équilibre émotionnel :

*Au moment où on se rend compte que ça n'allait pas bien. [...]Après, [quand] on se rend compte qu'on est redevenu calme, [on se rend compte...] qu'on n'était pas calme.*

#### Synthèse du point 4.1.1.2.

Des personnes participantes éprouvent des difficultés quant à la conscience de leurs émotions : 1) préciser l'émotion, surtout s'il y a ambivalence émotionnelle (ÉT1) ; 2) ignorer les raisons d'une réaction émotionnelle (ÉT2) ; 3) ne pas se rendre compte de ressentir l'émotion pendant une situation (ÉT3).

#### 4.1.1.3. Prendre en compte cette composante pour comprendre une situation

##### Étape 1 : le point de départ

Certaines personnes tiennent compte de leurs émotions lorsqu'elles réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante :

- 1- *Je décris brièvement la situation pour commencer. Ensuite, j'écris comment je me sentais, pourquoi je me sentais comme ça, pourquoi cette réaction.*
- 2- *Peu à peu, je me sens sans argument et je sens une grosse boule dans ma gorge [...]. En fait, je me sens attaquée, je n'aime pas la situation [...]. Les jeunes sont en réaction, mais sur le coup, j'ai l'impression qu'ils m'en veulent énormément.*

À l'inverse, d'autres personnes participantes n'en tiennent pas compte :

- 1- *Lorsque je réfléchis, je suis moins portée à parler de mes émotions. Je laisse le plus possible mes émotions de côté.*
- 2- *Souvent, je vais avoir tendance à ressentir une émotion, mais je ne me pose pas la question pourquoi je suis triste par rapport à ça ou pourquoi ça vient tant m'affecter.*

Au terme de cette étape, des personnes se rendent compte que *[les] émotions sont [une] partie importante de la situation* et qu'il peut être utile d'en tenir compte pour comprendre des situations de leur pratique et faire des réinvestissements :

- 1- *Qu'on le veuille ou non, dans toutes nos interventions auprès des élèves, il y a un facteur émotionnel qui entre en ligne de compte. Il faut apprendre à comprendre le pourquoi, le comment.*
- 2- *Je ne réfléchis pas, point. Toutes les situations difficiles [émotionnellement] sont automatiquement mises au grenier pour passer à d'autre chose, le plus vite possible [et] les oublier. Donc, il n'y a pas de réinvestissement qui se fait.*

### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Une personne participante se rend compte qu'il peut être *important de définir [les] sentiments dans les situations que l'on vit et de faire le point avant de réfléchir et d'agir*. Une autre *pense qu'il est essentiel de définir les émotions et les sentiments qui nous assaillent, ainsi que [de] trouver les causes de ce dérangement émotionnel*. D'ailleurs, des personnes participantes se questionnent à propos de leurs causes :

- 1- *Contrairement à avant, j'essaie de comprendre le pourquoi de la perturbation [...]. Après l'événement, j'essaie de mettre quelques idées sur papier pour mieux me souvenir des sentiments vécus. Je reviens [...] sur les situations et absorbe mieux les émotions.*
- 2- *Je me demande premièrement pourquoi suis-je si déçu de cette situation. J'essaie de comprendre ce qui me fait vivre cette émotion.*

Des personnes se donnent des moyens pour tenir compte des émotions : des retours, des questionnements et des réflexions sur les émotions vécues et leurs causes.

Certaines personnes posent des questions et rétroagissent auprès de leurs collègues :

- 1- *Moi j'ai une question : « même quand vous savez pertinemment que lui, il a beaucoup de problèmes, quand il dérange dans la classe, comment vous vous sentez » ?*
- 2- *Je pense même qu'à un certain moment donné t'as dit que tu te sentais impuissante envers quelque chose ou je me trompe ?*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Les neuf personnes ont nommé leur état émotionnel lorsqu'elles se sont exprimées lors de l'entretien individuel. Elles ont aussi toutes tenu compte de cette composante, de différentes manières, lorsqu'elles ont parlé d'une situation de leur pratique<sup>13</sup>:

*Ça m'a mis mal un peu. Sur le fait, quand c'est arrivé [...], j'étais vraiment fâché. [...]. [Et] là, j'ai été capable, dans le fond, de trouver des stratégies pour que ça aille mieux. Ça a eu [une] conséquence positive [...]. Pour moi, personnellement, ça a été le déclencheur*

---

<sup>13</sup> Voici un exemple pour chacun des sujets interviewés : 1) *Je me sentais attaqué. On dirait que j'avais besoin de prouver ou de lui expliquer pourquoi ; 2) C'est venu « me chercher » parce que je travaille beaucoup le respect des autres [et] le respect du matériel ; 3) [Il ne] faut pas que je me rende jusque-là, à être fâchée jusqu'à ce point-là pour être obligée de toucher les élèves, de les saisir physiquement ; 4) Comme un enfant de 5 ans qui veut trouver jusqu'où il [peut] se rendre avant de le sortir. Ça vient que c'est frustrant ; 5) Moi, ça m'a stressé toute la fin de semaine. J'essayais vraiment de voir [ce que] j'avais fait de pas correct ; 6) J'étais concentré sur comment faire ma démarche, sans montrer à elle que peut-être elle me faisait peur ou que moi je trouvais la situation drôle. [...]. Je dois tenir compte que mes émotions ; 7) Mon travail c'est d'enseigner. Si je ne peux pas enseigner, je me sens incompetent ; 8) L'émotion, c'est comme la satisfaction. [...]. J'ai eu la chaire de poule. [...]. J'avais envie de pleurer. [...]. C'est la première fois que ça m'arrive que 90 % des élèves disent : « merci monsieur ! au revoir monsieur ! » ; 9) Déception. [Déçu] que la classe ne soit pas parfaite.*



[...] : « o.k., là, je pense que je ne vais pas bien. Je pense que, dans le fond, ça, ça m'a aidé à comprendre que j'étais dans une passe que ça n'allait pas bien, il fallait que j'en parle à quelqu'un, voir avec mes collègues si c'était juste moi qui étais comme ça ou si [c'était] la tendance générale [...]. À partir de là, je suis allé chercher des ressources pour moi, [et] là, ça a fait en sorte que justement, j'ai été capable après ça [...] d'aller vers la bonne voie. [...] Dans le fond, ça a fait en sorte [...] que [j'ai été] capable de m'améliorer.

#### Synthèse du point 4.1.1.3.

Au point de départ, il peut être difficile ou inhabituel pour certains sujets de prendre en compte leurs émotions pour comprendre une situation. Toutefois, au terme de cette 1<sup>ère</sup> étape, certains reconnaissent que ce serait utile d'en tenir compte et de s'interroger eux-mêmes pour comprendre des situations de leur pratique. À partir de la 2<sup>e</sup> étape, des sujets participants montrent qu'ils sont capables de : 1) porter une attention aux émotions ressenties dans l'action ; 2) tenir compte des émotions vécues pour comprendre une situation après l'action ; 3) se donner des moyens qui facilitent la prise en compte des émotions pour comprendre une situation comme effectuer des retours, se questionner et réfléchir aux sujets des émotions et 4) utiliser des moyens pour favoriser, chez d'autres, la prise en compte des émotions.

#### 4.1.1.4. Faire des liens avec des éléments de cette composante

##### Étape 1 : le point de départ

Certaines personnes ont établi des liens avec des causes associées à des émotions :

- des traits de personnalité  
*Je dis [...] que je suis une personne [...] très émotive, [...] ça va [...] avec mon style de caractère.*
- des désirs ou des attentes  
*Je pensais que les élèves avaient maîtrisé ces sujets [...] et je me sentais déçu quand j'ai [eu] fini de corriger les trois parties de l'examen.*
- des valeurs  
*Ce sont des situations qui me font réagir émotionnellement [et...] qui touchent mes valeurs.*
- une intention et un rôle que l'on se donne  
*Je me suis senti [découragé car] j'ai le syndrome du nouvel enseignant qui veut sauver ses élèves.*
- le jugement des autres, perçu ou interprété, à l'égard de soi ou de nos actions  
*Je n'osais pas aller le demander [parce que j'avais] peur [de ce qu'ils] vont penser.*
- l'efficacité personnelle  
*J'étais heureux de savoir que mes démarches étaient bien faites parce que, après les réunions et discussions avec les élèves, tous les malentendus étaient résolus.*

- la perception de comportements verbaux ou non verbaux chez les autres  
*Cela me rend mal à l'aise (perturbée, anxiété, découragement), car il affiche ses sentiments très ouvertement et il fait continuellement des commentaires à mon égard.*

Des effets sont également nommés, en particulier sur :

- la réminiscence peut bloquer la mémoire ou la faciliter  
1- *Dès que la situation est vécue, on dirait que c'est comme un blocage émotif [...] ça bloque et je ne me souviens plus. Je trouve ça très difficile parce qu'on dirait une mémoire sélective. C'est un mécanisme de défense pour ne pas que ça m'atteigne.*
- les actions ou interventions  
1- *[Les émotions] prennent souvent le dessus dans mes interventions.*  
2- *Je me rends compte que nos actions sont en lien direct avec nos émotions.*

## Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Différents éléments en lien avec cette composante émergent des données, comme des conceptions du mot émotion :

- L'émotion est en lien avec des sensations corporelles.  
*Quand je suis énervée je vais avoir des papillons [que...] je ressens physiquement.*
- L'émotion est un élément subjectif différent de ce qui est réfléchi.  
*Ça part [...] d'une émotion d'inconfort, où l'inconfort n'est pas une réflexion, [...mais] un vécu.*
- L'émotion est en lien avec des perceptions.  
*Les émotions sont [...] l'émotif par rapport à [...ce] qu'on voit.*
- L'émotion est un facteur motivationnel.  
*[L'émotion, c'est] ce qui nous fait réagir par rapport au contexte.*
- L'émotion est une construction dynamique et continue.  
*Ça se modifie tout au long de la vie. [...]. Tu vas te permettre de vivre de la peine parce que tu vas te rendre compte que c'est essentiel alors que t'as été élevé dans un cadre qu'il ne [le] fallait pas.*

Des personnes participantes connaissent des caractéristiques des émotions comme sa durée et son intensité et le fait que l'intensité de l'émotion puisse affecter leurs actions :

- 1- *L'émotion est trop forte négativement, [...alors] on peut faire plus d'erreurs.*
- 2- *Quand je vis une émotion, que je la vis très intensément, [...], je réagis trop promptement [...] c'est peut-être pour ça que mes interventions ne marchent pas toujours.*

Plusieurs personnes participantes établissent des liens entre des états émotionnels et ce qu'ils croient en être les causes :

- des traits de personnalité  
*[Je ressens de la] colère [et de la] frustration, car je suis une personne impulsive.*
- des désirs ou des attentes
  - 1- *Je voudrais que les élèves soient parfaits, qu'ils fonctionnent parfaitement.*
  - 2- *[Je ressens de la] déception. J'avais misé haut pour lui. Mes attentes étaient très hautes.*
- des valeurs (respect et justice)
  - 1- *[Ce qui me fait réagir c'est] le manque de respect de l'élève envers moi.*
  - 2- *Et ça je trouve ça pas juste, ça me frustre au plus haut degré.*
- l'efficacité (ou l'inefficacité) personnelle
  - 1- *Je ressens la joie parce que je réalise que mes interventions sont plus efficaces.*
  - 2- *Il y a de la frustration [... Il] me semble que là, j'ai tout essayé [et qu'il] y a rien qui marche.*
- la perception ou l'interprétation de comportements verbaux ou non verbaux
  - 1- *J'ai carrément pété les plombs. Leur seul plaisir c'est de foutre le bordel. C'est des jeunes qui ont complètement décroché, qui ne sont pas intéressés du tout.*
  - 2- *Il a terminé son travail au complet et [il] s'est appliqué. J'en étais très fière.*
- l'affirmation de soi  
*J'ai de la [difficulté] à lui exprimer que je ne suis pas d'accord avec sa façon de faire [...et] sa façon de penser. Souvent, ça me met à bout, [et...] en colère.*
- l'autoévaluation au regard d'exigences envers soi-même  
*On se sent coupable de ne pas avoir été à la hauteur [...]. On est vraiment notre pire ennemi parce que ce n'est pas vrai que les gens nous jugent [...] que les commentaires nous visent tout le temps [...] Pourquoi ? Parce qu'on se permet ce genre d'exigence.*
  - des besoins à combler (de reconnaissance, de contrôle ou d'autonomie)
    - 1- *Tu ressens une émotion positive : tu te sens reconnu.*
    - 2- *Je me suis senti frustré [...]. Je me sentais perdre le contrôle.*
    - 3- *J'aime avoir ma classe, j'aime pouvoir décider dans ma classe. Donc quelqu'un [d'autre] qui gère les comportements, j'ai trouvé ça difficile.*
- l'accumulation d'événements contrariants  
*Hier, c'est vraiment la goutte qui a fait déborder le vase. [...]. Hier, ça a vraiment été juste un déclencheur pour ce qui s'était accumulé avant.*
- des conséquences au plan de l'image de soi  
*La colère est apparue lorsque la jeune fille m'a tenu tête [...et] je perdais la face.*
- la confiance en soi (un manque)  
*[Pourquoi j'ai ressenti ces émotions ?] Parce que je manque de confiance en moi.*
- un état physique  
*Mes émotions prennent le dessus parce que je suis fatigué.*
- une situation ambiguë  
*[Des sentiments de] découragement, [d'] incompréhension [et d'] impuissance [sont causés par] le besoin de comprendre ce refus de communication.*
- un événement imprévu  
*Une raison qui peut créer des problèmes avec les émotions, c'est quand on n'a pas tout planifié.*

Des personnes participantes sont capables d'énumérer plus d'une cause pour expliquer un état émotionnel. Par exemple, une combinaison de plusieurs facteurs peut avoir contribué à susciter *[une] déception : un trop plein émotif, une perte de contrôle, un manque de communication, [une] demande ou [des] exigences versus les élèves qui ne veulent pas travailler.*

Des personnes énoncent des effets des émotions selon leur valence : *quand les émotions sont négatives, il y a beaucoup de conséquences sur ma façon de réfléchir et d'agir.* Lorsqu'elles sont interrogées spécifiquement au sujet des effets des émotions négatives, elles en dévoilent plusieurs, en particulier sur :

- des actions ou des interventions
  - *impulsivité, emportement*  
*[L'émotion négative m'amène à faire] la première chose qui m'est passée par la tête.*
  - *inaction*  
*[Le] découragement [peut me] donner le goût de lâcher prise face à mon élève [et me] donne le goût d'abandonner et de faire le strict minimum.*
  - *interventions pédagogiques plus brèves*
    - 1- *[Je suis] moins bavard dans mes explications.*
    - 2- *La colère [me mène à aller] plus vite dans mon cours.*
  - *inefficacité*  
*La colère, [m'a mené à formuler] une requête irraisonnable [... et par conséquent,] j'ai perdu toute crédibilité. La colère m'a empêché d'ajuster le tir. [...] je me suis enfoncé dans une situation perdue d'avance.*
- la verbalisation inappropriée  
*La colère [peut mener à] dire des choses qui dépassent [la] pensée.*
- des attitudes (autoritaires, sévères, fermeture, manque d'écoute, intolérance)
  - 1- *[Devenir] autoritaire, plus sévère, être plus strict, plus tranchant.*
  - 2- *[une attitude] d'affrontement [qui mène à devenir] sourd aux revendications de l'autre.*
  - 3- *[Être] moins agréable, je me concentre beaucoup sur la matière et je ne tolère rien.*
- la réflexion  
*[Lorsque je ressens] de la colère suite à un événement [...] mes réflexions seront négatives.*
- le jugement professionnel  
*J'étais intimidé, [alors] je suis allée dans le sens [du parent...plutôt] que de suivre mon jugement.*
- la prise de décision  
*Quand un élève nous fait fâcher, sur le coup de l'émotion, on ne prendra pas la bonne décision.*
- la croyance ou le sentiment d'efficacité personnelle  
*[L'émotion mène à] remettre en doute la pertinence de mes interventions, se sentir inefficace.*
- l'émergence d'autres sentiments  
*[L'émotion] fait ressortir d'autres émotions.*

Des effets sont nommés également en lien avec des émotions positives :

- la réflexion et l'action  
*[Avec la] joie [et la] fierté, [c'est] plus facile de réfléchir [...] vers un agir positif.*
- la verbalisation
  - 1- *[Une émotion positive] pousse à communiquer les émotions.*
  - 2- *[Une émotion positive mène à offrir du] renforcement positif.*
- des attitudes  
*[Une émotion positive mène à être] plus agréable, [à] sourire, [à être] respect[ueux].*
- la persévérance  
*[L'émotion] positive peut renforcer la persévérance ; [...la] fierté donne envie de continuer.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des liens sont établis avec cette composante :

- partager son expérience à d'autres aide à mieux comprendre ses émotions.  
*Je pense que quand je parle [de mes émotions] à d'autres personnes, ça me permet juste d'avoir un feedback. Ce n'est pas eux qui me le disent [...], mais [...] ça me permet de faire des liens.*
- comprendre les liens entre ses émotions et ses interventions aide à ajuster ses interventions ultérieures.  
*J'ai compris que mon émotion m'a fait agir d'une manière qui n'était pas la meilleure. De comprendre ça, ça m'a aidé à agir différemment pour les autres situations.*

Plusieurs causes sont nommées, dont la majorité l'a déjà été aux étapes précédentes. Il s'agit de la personnalité (tempérament) ; des circonstances particulières ou d'un contexte ; d'un état émotionnel préalable ou par l'accumulation d'événements contrariants ; d'une situation ambiguë, inconnue ou inattendue ; d'un état physique ; de la perception de comportements verbaux ou non verbaux chez les autres ; des désirs, des besoins, des attentes non comblés ; d'une croyance d'efficacité personnelle ébranlée ; des conséquences négatives anticipées pour soi ; de l'autoévaluation au regard d'attentes ou d'exigences que l'on a envers soi-même ou l'interprétation ou la perception d'un jugement de la part des autres, en particulier de collègues ; d'un manque de confiance en soi ; des caractéristiques d'élèves ; de l'atteinte à son orgueil ; d'une mauvaise anticipation ou d'une préparation insuffisante et d'avoir agi à l'encontre de ses valeurs.

À ces causes, on peut ajouter la conscience qu'une gestion de classe trop « contrôlante » peut être modifiée par une réflexion et des ajustements.

*Elle a lancé un crayon par terre. Ce n'est pas grave, je ne me fâcherai pas pour ça. Il a fallu que j'apprenne à en laisser passer. [...] Les choses moins importantes, je les laisse maintenant passer, sinon c'est trop de gestion, et trop de gestion ça fait qu'à un moment donné, t'es submergé et quand t'es submergé, [...] et là tu te fâches pour rien.*

Dans certains cas, plus d'une cause sont nommées pour expliquer un état émotionnel. Par exemple jusqu'à neuf causes possibles sont dévoilées pour expliquer un tel état :

- 1) des circonstances particulières ou un contexte ; 2) un état émotionnel préalable suscitant un 3) manque de motivation ; 4) des besoins relationnels non comblés ; 5) une situation ambiguë ou inconnue ; 6) un état physique ; 7) l'accumulation d'événements contrariants ; 8) la perception de comportements verbaux ou non verbaux chez les autres et 9) des désirs ou des attentes non comblés :

*La patience n'était plus là, à la fin de la journée (1). Je sais qu'au début, dans le mois d'octobre en fait, j'ai eu beaucoup de difficulté à l'école, personnellement. J'étais déprimée (2), j'avais plus le goût d'aller à l'école (3). [En plus], on n'a pas de salle de profs, ce qui fait qu'on ne peut pas avoir de relation avec les autres profs (4). [...] je ne m'étais jamais sentie comme ça avant (5) [ou] peut-être que j'étais fatiguée (6). Le fait d'avoir toujours les mêmes élèves aussi, on dirait que ça s'accumule (7). [...]. Je voyais que lui, il ne faisait pas ce qu'il devait faire (8) [...] j'aurais aimé ça que tous les élèves soient à leur affaire (9).*

Des effets associés à des émotions sont exprimés, principalement sur des actions ou interventions, sur les attitudes et sur la verbalisation :

- des actions ou interventions

- inaction

*Sur le coup, quand ça s'est produit, j'ai figé, ça m'a beaucoup surprise de lui.*

- action inappropriée

*1- Tu les regardes, ils t'écoeurent, tu veux te venger.*

*2- [Il ne] faut pas que je me rende jusque-là, [c'est-à-dire] à être fâché [...] pour être obligé de toucher les élèves, de les saisir physiquement.*

- actions pour régler un problème

*D'être fâchée, ça m'a fait bouger [...] pour que ça se règle jusqu'à la fin de l'année.*

- anticipation et préparation

*[Je ressentais de] l'angoisse, [...] alors] je me suis bien préparé, je savais quoi dire à la réunion.*

- sur les attitudes (affrontement)

*[Il y a une] perte de contrôle. T'es déstabilisé : « non, c'est moi le boss ici ». [...]. Il faut que tu ressortes gagnant [pour] garder ta fierté devant les autres élèves.*

- la verbalisation

1- *La colère [fait] dire les choses toutes croches, ça sort tout croche.*

2- *J'avais besoin [...] d'expliquer pourquoi, moi, j'avais ma classe comme ça. Si je n'avais pas ressenti de la crainte, je n'aurais pas eu besoin de me justifier.*

#### Synthèse du point 4.1.1.4.

Des personnes participantes nomment des éléments qui contribuent au développement de la conscience de ses émotions. Au point de départ, des personnes énoncent principalement des causes et des effets des émotions, souvent de manière générale. À l'étape deux, des éléments nouveaux émergent : 1) des conceptions du mot émotion ; 2) des caractéristiques des émotions et 3) des causes et des effets plus spécifiques. À la troisième étape, des personnes établissent des liens avec cette composante et nomment des causes et des effets.

Tableau 5. : Liens établis et éléments associés à la conscience de ses émotions selon les étapes de la collecte de données

<b>Des conceptions du mot émotion : l'émotion</b>	<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
est en lien avec des sensations corporelles.		X	
est en lien avec des perceptions.		X	
est subjective et différente de ce qui est réfléchi.		X	
est un facteur motivationnel.		X	
est une construction dynamique et continue.		X	
<b>Des caractéristiques des émotions</b>	<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
Les émotions ont une durée et une intensité relatives.		X	
<b>Des liens établis</b>	<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
Partager son expérience à d'autres peut aider à faire des liens pour comprendre ses émotions.			X
Comprendre les liens entre ses émotions et ses interventions aide à les ajuster.			X
<b>Des causes associées à soi</b>	<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
Traits de personnalité.	X	X	X
Désirs ou attentes.	X	X	X
Valeurs (respect, justice...).	X	X	X <sup>14</sup>
Intention.	X		

<sup>14</sup> Agir à l'encontre de ses valeurs

Rôle que l'on se donne.		X		
Interprétation du jugement des autres.		X		X
Efficacité ou inefficacité personnelle.		X	X	X
Affirmation de soi.			X	
Autoévaluation, des exigences à l'égard de soi.			X	X
Besoins à combler.	(de reconnaissance, de contrôle, d'autonomie, relationnels, d'amour ou d'appréciation).		X	X
Conséquences.	sur le plan de l'image de soi.		X	
	anticipée pour soi.			X
Confiance en soi (un manque).			X	X
État physique.			X	X
État émotionnel préalable.				X
Atteinte à son orgueil.				X
Anticipation ou préparation inadéquates.				X
Manque de motivation.				X
Une gestion de classe trop « contrôlante ».				X
<b>Des causes externes</b>		<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
Comportements verbaux ou non verbaux des autres <sup>15</sup> .		X	X	X
Accumulation d'événements contrariaires.			X	X
Événement imprévu (ou inattendu).			X	X
Situation ambiguë (incompréhension).			X	X
Situation inconnue.				X
Caractéristiques de l'autre.				X
<b>Des effets d'émotions positives et négatives</b>		<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
Sur l'action ou l'intervention.	en général	X		
	être inactif, ne pas agir			X <sup>16</sup>
Sur des aspects cognitifs.	affecter la réminiscence	X		
<b>Des effets des émotions négatives sur...</b>		<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
L'action ou l'intervention.	en général.		X	
	être impulsif, s'emporter.		X	
	être inactif, ne pas agir.		X	
	être non congruent.		X	
	intervenir de manière plus brève sur le plan pédagogique.		X	
	agir de manière inefficace.		X	
	agir de façon inappropriée.			X
	agir pour résoudre un problème.			X
	anticiper et se préparer.			X
La verbalisation.	utiliser le sarcasme.		X	
	dépasser sa pensée.		X	
	s'exprimer inadéquatement.			X
	se justifier.			X

<sup>15</sup> À partir de la 2<sup>e</sup> étape, des sujets montrent qu'ils savent que cette cause est en lien avec leur propre interprétation du comportement de l'autre, donc aussi en lien avec une cause associée à soi.

<sup>16</sup> À cause de la surprise.



Des attitudes.	être autoritaire et sévère.		X	
	être fermé dans la relation à l'autre.		X	
	ne pas être à l'écoute de l'autre.		X	
	être désagréable.		X	
	être intolérant.		X	
	se replier sur soi-même.		X	
	avoir une attitude d'affrontement.			X
Des aspects cognitifs.	guider ce à quoi on peut penser.		X	
	susciter des réflexions négatives.		X	
	rendre la réflexion difficile.		X	
	influencer le processus décisionnel.		X	
Des aspects affectifs.	influencer la croyance ou le sentiment d'efficacité personnelle.		X	
	faire émerger d'autres émotions.		X	
<b>Des effets des émotions positives sur...</b>		<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
La verbalisation.	communiquer les émotions.		X	
	offrir du renforcement positif.		X	
Des attitudes.	être agréable.		X	
	être respectueux.		X	
Des aspects cognitifs.	réfléchir plus facilement.		X	
Des aspects affectifs.	être persévérant.		X	

#### 4.1.2 Deuxième composante : l'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres

Les résultats sont présentés selon quatre aspects qui émergent de l'analyse des données : 1) le développement de la composante ; 2) des difficultés ; 3) la prise en compte de la composante pour comprendre une situation et 4) les liens établis.

##### 4.1.2.1. Développement de la composante

###### Étape 1 : le point de départ

Des personnes participantes peuvent percevoir des émotions de base comme de la *colère* ou de la *tristesse*, des émotions mixtes comme *mes jeunes sont très fébriles* ou

*les jeunes étaient excités* ou *l'élève s'est sentie attaquée* ou encore *[il] était insulté et humilié*, des états émotionnels. Elles peuvent aussi porter attention aux réactions comportementales des autres, qui peuvent être des réactions émotionnelles :

- 1- *Ça m'a tellement « travaillé » sa réaction que je n'arrivais pas à manger, [...] pourquoi il a réagi ?*
- 2- *Je vais me pencher sur le comment, [le] pourquoi des réactions des élèves.*

### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des personnes participantes perçoivent, chez les autres, des émotions de base (*le père était très en colère* ou *ils ont peur d'échouer*), mais surtout des émotions mixtes (*il semble ébranlé ; je l'ai senti gêné, mais très heureux [et] il était fier de lui ; les élèves sont bien stressés [et] ils sont nerveux ; ils sont déçus*).

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des personnes participantes perçoivent des émotions chez les autres. Il peut s'agir d'émotions de base comme la peur (*elle a très peur*) ou la colère plutôt exprimée par l'usage des termes *fâché* ou « *choqué* ». Le terme « *choqué* » au Québec peut être associé à la colère plus qu'au fait d'être en état de choc : *il est sorti, [car] il était vraiment choqué*. Des émotions mixtes sont aussi perçues et reconnues telles que *frustré, désabusé, humilié, heureux*. Des manifestations émotionnelles sont également perçues : *elle est devenue toute rouge ; elle avait les larmes aux yeux*.

### Synthèse du point 4.1.2.1.

De manière générale, les personnes participantes, dès le point de départ et de manière similaire tout au long des étapes de collecte de données, perçoivent des émotions et des manifestations émotionnelles chez les autres, particulièrement celles qui sont désagréables.

#### 4.1.2.2. Éprouver des difficultés

##### Étape 1 : le point de départ

Certaines personnes participantes peuvent être portées à tenir compte de cette composante parce qu'elles sont centrées sur elles-mêmes :

*Je suis porté à m'analyser plus qu'à analyser l'élève [et à] me questionner avant de questionner les réactions de l'élève.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Pour certaines personnes, il est difficile d'interpréter des indices comportementaux :

*J'avais beau réfléchir, je n'arrivais pas à comprendre [le] comportement [de l'élève].*

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Il peut être difficile de comprendre la cause d'une réaction émotionnelle d'un élève :

*Je le voyais en train de se désorganiser, mais je ne comprenais pas. Je lui ai dit : « calme-toi, je t'ai juste demandé de te mêler de tes affaires, t'as aucun lien là-dedans ».*

#### Synthèse du point 4.1.2.2.

Des personnes participantes éprouvent des difficultés quant à la perception et la compréhension des émotions des autres : 1) être davantage centré sur son propre état émotionnel ou sa réaction émotionnelle (ÉT1) ; 2) avoir du mal à interpréter des indices comportementaux (ÉT2) et 3) ne pas comprendre les causes ou raisons d'une manifestation émotionnelle chez l'autre (ÉT3).

#### 4.1.2.3. Prendre en compte cette composante pour comprendre une situation

##### Étape 1 : le point de départ

Des personnes participantes tiennent compte d'états émotionnels ou de manifestations émotionnelles<sup>17</sup> chez les autres :

---

<sup>17</sup> Les manifestations émotionnelles sont souvent nommées, par les sujets participants : réactions.

*Un élève qui « saute sa coche » comme on dit, [...] après [je me demande] : « qu'est-ce qui a fait ça ? Pourquoi a-t-il réagi comme ça ? »*

### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des personnes participants tiennent compte de cette composante lorsqu'elles discutent ou réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante :

- 1- *Il avait beaucoup de frustration par rapport à l'an dernier.*
- 2- *Il était fâché que j'ai dit son âge. Il perdait comme une crédibilité.*

Des personnes peuvent tenir compte des émotions qu'elles perçoivent chez les autres pour ajuster leurs interventions dans l'action :

*[Les élèves] sont déçus. [Alors] je leur alloue deux périodes pour faire ce travail.*

À l'inverse, dans d'autres situations, les émotions des autres ne sont pas prises en compte dans l'action :

*[Les élèves] qui sont arrivés n'avaient pas [...] le goût de travailler. Malgré cela, j'ai décidé de continuer ma planification [...]. J'ai imposé mon plan et les ai avertis que si le plan n'était pas suivi, [j'enlèverais] des périodes de soutien et faire des cours à la place.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Les émotions des autres peuvent être reconnues, anticipées et prises en compte. Par exemple dans le processus décisionnel, l'anticipation des réactions émotionnelles d'un élève permet d'ajuster ses actions :

*Je me suis dit [que] si je réagissais avec cette fille de manière brusque [...], ça pouvait finir en une fraction de seconde. [Mais] elle va revenir à la prochaine période [et] elle va te faire objection. [...] Ce n'était pas le moment de se montrer autoritaire. Et cet élève a participé, à l'exercice. [Mon intervention était] efficace parce que l'élève s'est excusée. Je n'ai pas perdu le lien avec l'élève. Au contraire, ça a développé le lien.*

Aussi la prise en compte des émotions des élèves peut être un atout dans l'élaboration de projets de classe afin de favoriser leur engagement :

*Je l'ai vécu dans le passé, c'est toujours de toucher le côté émotionnel des élèves. C'est de créer ce lien du côté émotionnel. Faut les embarquer dans le projet. Les embarquer dans des projets qui les touchent, et qui vont être enrichissants pour eux.*

### Synthèse du point 4.1.2.3.

Des personnes participantes prennent en compte des émotions ou des manifestations émotionnelles observées chez les autres : 1) en les mentionnant lorsqu'elles partagent, discutent ou réfléchissent à propos d'une situation ; 2) en se questionnant sur les raisons ou causes des émotions des autres, après l'action (ÉT1, ÉT2, ÉT3) ; 3) en tenant compte des émotions des autres dans la situation pour ajuster leurs interventions (ÉT2, ÉT3).

### 4.1.2.4. Faire des liens avec des éléments de cette composante

#### Étape 1 : le point de départ

Des liens sont établis avec des éléments associés à cette composante :

- l'interprétation des émotions des autres  
*Dans les émotions, on dit qu'un élève semblait ressentir. [...] C'est les émotions selon [...] que je pense. Donc, je fais une interprétation.*
- l'attention portée à des indices comportementaux et la compréhension de l'autre  
*Moi, je porte attention aux réactions de la personne, j'essaie de comprendre la personne.*
- des causes des émotions des élèves (cheminement scolaire et événements)
  - 1- *Les élèves sont en réaction face à leur parcours scolaire.*
  - 2- *Celui qui avait reçu la chaise était très agressif, voire insulté et humilié.*

#### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Les personnes s'appuient sur des indices pour reconnaître les émotions des autres :

- l'expression faciale
  - 1- *J'ai vu plusieurs visages qui me renvoyaient cette frustration.*
  - 2- *Joie, fierté [car cela] se voit dans le visage, par l'expression faciale.*
- la verbalisation de l'autre
  - 1- *Joie, fierté [perçues] dans la manière de me parler.*
  - 2- *Ils sont déçus, [je le comprends] par leurs commentaires.*
- les caractéristiques de l'autre et de son histoire
  - 1- *J'essaie de les calmer, mais en adaptation scolaire, [...] ils ont peur d'échouer.*
  - 2- *En analysant le vécu quotidien [et] le passé [de l'autre, on peut] comprendre [ses] comportements et [ses] émotions.*
- le contexte
  - du milieu scolaire  
*Je pense qu'ils ont eu peur de se retrouver avec des suppléants.*
  - d'apprentissage (évaluation)

*Les examens finaux du ministère commencent. Les élèves sont bien stressés.*

○ relationnel

*Je me demande aussi s'il n'y en a pas qui se rendent compte [...] qu'ils vont nous quitter.*

Des causes ou raisons sont nommées pour expliquer des émotions chez les autres :

- sa part de responsabilité dans l'émergence d'émotions chez les autres  
*Je sais qu'il y a des choses qui doivent l'agacer. [...]. Je ne m'enlève pas le blâme. On est deux.*
- des événements passés  
*Il avait beaucoup de frustration par rapport à l'an dernier.*
- un contexte relationnel  
*Je sentais de sa part une sorte d'agressivité avec moi. J'ai l'impression que c'est juste avec les femmes qu'il ne s'entend pas.*

Des liens sont établis avec cette composante :

- la prise en compte des émotions des autres mène à une meilleure compréhension de la situation  
*Je comprends mieux ce qui se passe parce que je peux comprendre ce [que l'autre] ressent.*
- certaines réactions émotionnelles des élèves peuvent être atypiques en raison de leur histoire personnelle  
*Il n'est pas habitué à des choses positives. [...] Quand on le félicite, il ne croit pas qu'on le félicite parce qu'il s'est jamais fait féliciter. [...] Il pense que ce n'est pas sincère. Parce que, lui dans tout ce qu'il a vécu [...] si tu veux des félicitations, il faut que t'aies fait un mauvais coup.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des données révèlent des inférences d'émotions faites à partir de l'expression faciale, comportementale ou verbale :

- 1- *Elle avait les larmes aux yeux. Je pense qu'elle était humiliée.*
- 2- *Il se sent mal. Tu le vois dans son visage. Tu le vois partout dans ses gestes.*
- 3- *Il est fâché parce qu'il dit : j'ai rien fait !*

Des causes sont attribuées à des états émotionnels chez les autres :

- un état émotionnel préalable  
*Ça déclenche la frustration parce qu'ils sont déjà « à bout ».*
- des caractéristiques de l'autre  
*La fille est venue comme agressive ; [elle] a un problème à gérer sa colère.*
- soi-même, dans l'interaction avec l'autre  
*[Si] tu crées de l'anxiété dans la classe, les élèves les plus sensibles ne sont pas bien.*

#### Synthèse du point 4.1.2.4.

Des personnes participantes nomment des éléments associés au développement de cette composante. Le fait qu'il s'agit d'inférences et donc que cela est une interprétation des émotions des autres est soulevé (ÉT1). À toutes les étapes, elles nomment des indices sur lesquels elles se basent pour percevoir et comprendre les émotions des autres. Des causes sont attribuées à des émotions principalement négatives chez les autres. À la 2<sup>e</sup> étape, les causes sont externes alors qu'à la 3<sup>e</sup> étape, des attributions sont tantôt internes tantôt externes. À la 2<sup>e</sup> étape, des liens sont établis : 1) la prise en compte de cette composante mène à une meilleure compréhension de la situation et 2) des réactions émotionnelles d'élèves sont comprises en raison de leur histoire personnelle.

Tableau 6. : Liens établis et éléments associés à l'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres selon les étapes de la collecte de données

<b>Des indices pour déduire les émotions</b>		<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
Comportementaux (et manifestations émotionnelles).		X		X
Faciaux (expression faciale).			X	X
Verbaux.	manière de verbaliser.		X	
	contenu verbalisé (commentaires).		X	X
Contextuels.	scolaire (plusieurs remplaçants).		X	
	d'apprentissage.		X	
	relationnel.		X	
<b>Des causes internes</b>		<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
Un état émotionnel préalable.				X
Des caractéristiques de l'autre ou de son histoire.			X	X
<b>Des causes externes</b>				
Un contexte.	cheminement scolaire (le sien).	X		
	relationnel.		X	
	scolaire (plusieurs remplaçants).		X	
	d'apprentissage.		X	
Un événement.	présent.	X		
	passé.		X	
Soi-même (faire émerger des émotions chez l'autre).			X	X
<b>Des liens établis</b>		<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
La reconnaissance et la compréhension des émotions des autres impliquent une interprétation de soi.		X		
La prise en compte des émotions des autres mène à une meilleure compréhension de la situation.			X	

### 4.1.3 Troisième composante : l'habileté à verbaliser ses émotions

Les résultats sont présentés selon quatre aspects qui émergent de l'analyse des données : 1) le développement de la composante ; 2) des difficultés ; 3) la prise en compte de la composante pour comprendre une situation et 4) les liens établis.

#### 4.1.3.1. Développement de la composante

##### Étape 1 : le point de départ

Les personnes connaissent les mots associés aux émotions de base ou mixtes et à des manifestations émotionnelles et les utilisent pour parler de leurs émotions. Elles utilisent aussi des expressions courantes comme *ça m'a mis dans tous mes états* ou encore *je vais exploser tellement je suis mal*. Des personnes utilisent parfois des expressions vagues pour exprimer ce qu'elles ressentent : *ça m'a soulagé un peu ; je me suis senti mal ; je me sentais très bien*.

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Les personnes utilisent des mots associés aux émotions de base et mixtes ou à des manifestations émotionnelles pour parler de leurs émotions, mais aussi des expressions courantes : *quand je suis énervée, je vais avoir des papillons* ou *c'est la goutte qui a fait déborder le vase* ou encore *j'ai pété les plombs*.

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Les personnes utilisent des mots associés aux émotions de base et mixtes pour parler de leurs émotions et elles utilisent des expressions courantes : *je me suis senti tout croche ; il joue avec mes nerfs ; j'ai eu la chair de poule ; j'avais le « motton » ; ça m'a vraiment beaucoup « pompé »*.



#### Synthèse du point 4.1.3.1.

De manière générale, les personnes, dès le départ et de manière similaire tout au long de la collecte de données, montrent qu'elles ont développé un vocabulaire émotionnel varié comprenant les mots associés aux émotions de base et mixtes, à des manifestations émotionnelles ainsi que des expressions courantes. Elles utilisent ces mots ou expressions pour parler de ce qu'elles vivent émotionnellement.

#### 4.1.3.2. Éprouver des difficultés

##### Étape 1 : le point de départ

Des personnes constatent qu'il peut être difficile d'identifier une émotion de base :

- 1- *[J'ai de la] difficulté à mettre le doigt sur la bonne émotion.*
- 2- *Il est parfois difficile de mettre une émotion précise à ce qu'on vit.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

La verbalisation des émotions peut dépendre de la valence émotionnelle :

*[La] joie [ou la] fierté [sont des émotions où] je suis plus en mesure [...] de les exprimer.*

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Certaines personnes peuvent *[avoir] de la [difficulté] à exprimer de façon verbale [leurs] émotions*. Par exemple, une personne dit qu'*[elle] minimise toujours l'information*.

#### Synthèse du point 4.1.3.2.

Des personnes éprouvent des difficultés à verbaliser leurs émotions : 1) à verbaliser précisément ce qui est ressenti (ÉT1) ; 2) à tenir compte de la valence émotionnelle (ÉT2) et 3) en minimisant l'information verbale (ÉT3).

#### 4.1.3.3. Prendre en compte cette composante pour comprendre une situation

##### Étape 1 : le point de départ

Des personnes exposent ce qu'elles expriment auprès de collègues et d'élèves :

*J'ai dit : va réfléchir, je vais réfléchir ensuite on va être capable de se parler. Parce que sur le moment, c'est impossible que je parle, je suis trop fâchée.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des personnes exposent leurs verbalisations émotionnelles auprès d'élèves :

- 1- *Quand je suis déçue d'un élève, je lui dis en lui expliquant pourquoi. Quand je suis fière d'un élève, je lui dis [... et] quand je suis heureuse, je lui dis [également].*
- 2- *Je me mettais en colère à tout bout de champ [et] je leur ai dit en pleine classe : « je vous en veux, [...] prenez votre part de responsabilité là-dedans. »*

Certaines personnes sont capables d'une certaine mise à distance :

*J'ai compris que c'était primordial pour [des élèves] de se faire dire : « je suis fière [de toi] ». Donc c'est quelque chose que moi j'apprends.*

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des personnes participantes dévoilent leur verbalisation émotionnelle :

- 1- *Une autre émotion qui se développe, [...] j'ai dit j'en profite, je dois en parler.*
- 2- *Quand j'arrivais sans émotion, je leur disais ce que j'avais à dire : « je suis déçu ». [Mais quand je suis frustré], je gueule. Je me défoule : « ma gang de pas d'allure ».*

Le deuxième élément de transcription, en plus d'exposer la verbalisation émotionnelle, révèle une mise à distance et un constat quant à la verbalisation : elle n'est pas nécessairement la même selon l'état émotionnel.

#### Synthèse du point 4.1.3.3.

Quelques personnes tiennent compte de leur verbalisation émotionnelle. Elles les exposent, mais la verbalisation en tant que telle pour comprendre une situation fait peu l'objet d'une prise en compte. Aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> étapes, certaines personnes montrent qu'elles effectuent une mise à distance par rapport à leur verbalisation et en tirent des constats par rapport à l'utilité de mettre en mots des émotions positives, pour répondre à des besoins chez des élèves (ÉT2) et par rapport à la manière d'exprimer des émotions avec des mots différents selon une distance émotionnelle (arrive sans émotion) ou non (frustré) (ÉT3).

#### 4.1.3.4. Faire des liens avec des éléments de cette composante

##### Étape 1 : le point de départ

À cette étape, les données ne semblent révéler rien de plus que ce qui est déjà exposé précédemment quant à cette composante.

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Selon certaines personnes, la mise en mots des émotions facilite la compréhension de ses émotions et peut susciter des ajustements dans sa pratique :

*Quand on vit une situation, on ne met pas des mots [...] sur ce qu'on ressent. Mais quand on en parlait, c'était plus facile de mettre des mots sur des sentiments et ça aidait à mieux comprendre. Les rencontres m'ont aidé à prendre conscience de ça et à nommer les sentiments. [...]. Quand on ne comprend pas, ça nous travaille tout le temps. Le fait de comprendre, on peut essayer d'agir autrement dans une [...] situation similaire.*

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Un lien est établi entre la verbalisation de ses émotions et la compréhension de celles-ci. Le partage de son expérience émotionnelle faciliterait la mise en mots des émotions et l'établissement de liens pour comprendre son expérience émotionnelle :

*Le fait d'en parler m'aide à mettre des mots sur ce que je ressens. Quand je parle [de mes émotions...], ça me permet de faire des liens et de comprendre.*

#### Synthèse du point 4.1.3.4.

Des personnes participantes pensent que la mise en mots des émotions en interaction avec d'autres personnes participantes aide à se comprendre émotionnellement et à s'ajuster dans sa pratique (ÉT2, ÉT3).

#### 4.1.4 Quatrième composante : la capacité d'empathie

Les résultats sont présentés selon les mêmes angles d'analyse : 1) le développement de la composante ; 2) des difficultés ; 3) la prise en compte de la composante pour comprendre une situation et 4) les liens établis.

##### 4.1.4.1. Développement de la composante

##### Étape 1 : le point de départ

Des personnes participantes exposent des manifestations de la capacité d'empathie :

- se distancier de ses émotions pour comprendre l'autre  
*Je ne pense pas à mes émotions [...] ; j'essaie de comprendre pourquoi la personne a fait ça.*
- comprendre l'expérience de l'autre à partir de ses caractéristiques  
*T'as l'autre [élève] qui réagit. Mais pourquoi ? [...] il faut comprendre. [Des élèves en] trouble de comportement, ce n'est peut-être pas la même dynamique que dans une classe régulière.*
- être sensible à l'autre  
*Ses réponses m'ont beaucoup touché.*
- agir dans l'intention d'apaiser l'autre  
*J'entraîne l'élève avec moi hors de la classe [...] en tentant de la calmer.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des données dévoilent des manifestations de la capacité d'empathie :

- comprendre l'expérience de l'autre
  - 1- *Je me suis dit dans ma tête : « c'est vrai [que] c'est plate pour eux [...] ».*
  - 2- *Depuis [...] l'accompagnement, je réfléchis [...] en me mettant dans la peau des élèves.*
- se distancier de ses émotions pour prendre en compte les émotions de l'autre

*Il est important de ne pas me fâcher [...] car l'élève éprouve des difficultés. Si je veux l'aider, il est important [...] d'intervenir sans qu'il se sente humilié ou dégradé face aux autres élèves.*

- agir dans l'intention d'apaiser l'autre  
*J'essaie de les calmer.*
- verbaliser son intention d'apporter de l'aide ou de favoriser le bien-être de l'autre  
*J'ai dit : « je peux faire quelque chose pour t'aider » ?  
J'ai dit : « si t'as besoin de moi [...], je veux que tu sois bien ».*
- attirer l'attention sur autre chose que l'expérience émotionnelle (changer de sujet)
  - 1- *J'ai commencé à lui parler de d'autres choses que de l'école.*
  - 2- *Mes élèves sont impatients ces temps-ci. Il y [avait] plein d'oiseaux qui chantaient dehors. J'entendais [des soupirs]. J'ai dit : « il y a un party d'oiseaux dehors ». Tout le monde s'est mis à rire. Juste de désamorcer, je trouve que ça aide beaucoup. On n'a pas tout le temps le moral à ça, mais on peut le faire.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

L'empathie se manifeste de différentes façons :

- se sentir coupable  
*Je me suis senti coupable [à l'égard des élèves]. Je juge que je n'ai pas fait le nécessaire.*
- agir dans l'intention de favoriser le bien-être de l'autre  
*J'étais allé voir l'élève. J'ai dit : « es-tu correcte ? » Ma première réaction, ça a été de m'assurer que la personne, la fille était correcte.*
- considérer que l'autre ne mérite pas, de sa part, une telle conséquence  
*Je fais juste me calmer [...]. Cette personne-là ne mérite pas nécessairement que je lui crie après, et que je sorte de mes gonds sans être vraiment au courant de la situation.*
- se distancier de ses émotions pour comprendre l'autre en utilisant des stratégies  
*Je fais juste prendre un recul par rapport à moi [...]. Maintenant, quand j'arrive pour parler, je prends le temps de regarder la personne et de me dire : « ok, calme-toi, c'est correct ». [...] C'est peut-être de l'empathie. Je pense au geste qu'il a fait [et je me questionne] : « est-ce que ça mérite vraiment que je sois méchante, que je lui « rentre dedans » ?*
- comprendre l'expérience et les réactions de l'autre en s'imaginant être à sa place  
*Il parle [et] tu le sais qu'il a raison de parler. Je me mettais dans sa position.*

#### Synthèse du point 4.1.4.1.

Des personnes participantes, dès le point de départ montrent qu'elles sont capables d'empathie. Cette capacité d'empathie se manifeste à travers des indices, aux différentes étapes de la collecte de données.

Tableau 7. : Indicateurs de la capacité d'empathie selon les étapes de la collecte de données

Indicateurs de la capacité d'empathie			1 <sup>ère</sup> étape	2 <sup>e</sup> étape	3 <sup>e</sup> étape
Utiliser des stratégies pour soi dans le but d'exprimer de l'empathie.	se distancier de ses émotions.	pour comprendre l'autre.	X		X
		pour prendre en compte les émotions.		X	
	regarder la personne dans les yeux.				X
	tenir un discours intérieur.				X
	se questionner avant d'agir.				X
Comprendre l'expérience de l'autre...	à partir des caractéristiques de l'autre.		X		
	en s'imaginant dans sa peau.			X	
	de manière générale.			X	
Agir dans l'intention de...	apaiser l'autre.		X	X	
	favoriser le bien-être de l'autre.				X
Verbaliser son intention de...	favoriser le bien-être de l'autre.			X	
	d'apporter de l'aide.			X	
Être sensible à l'autre.			X		
Attirer l'attention sur autre chose que l'expérience émotionnelle en changeant de sujet de conversation.				X	
Se sentir coupable.					X
Considérer que l'autre ne mérite pas la conséquence.					X

#### 4.1.4.2. Éprouver des difficultés

##### Étape 1 : le point de départ

Les actions posées ou les stratégies utilisées par des personnes participantes afin de manifester de l'empathie peuvent parfois s'avérer inefficaces :

- choisir une stratégie sans s'être demandé si elle est adéquate

*Je lui demande de sortir du local et je lui donne les pages à terminer avant le dîner. Elle se choque et s'en va. En faisant cela, je souhaitais lui donner un objectif réaliste afin de l'impliquer dans ses apprentissages. Je croyais que ça la calmerait et cela a eu l'effet inverse.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des difficultés sont révélées à travers des intentions :

- prendre position ou appliquer des conséquences sans tenter de comprendre l'expérience de leurs élèves ou sans y être sensible

- 1- *[Je devrais] mieux essayer de comprendre pourquoi ils ont agi de la sorte avant de commencer à appliquer des conséquences.*
- 2- *[J'ai l'intention] [d'] écouter chaque élève au lieu de prendre position.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Les données ne permettent pas de dévoiler de difficultés relatives à cette composante.

### Synthèse du point 4.1.4.2.

Des personnes participantes éprouvent des difficultés quant à la capacité d'empathie : 1) choisir une stratégie sans s'être demandé si elle est adéquate (ÉT1) ; 2) prendre position ou appliquer des conséquences sans tenter de comprendre l'expérience de leurs élèves ou sans y être sensible (ÉT2). Aucune donnée ne permet de révéler des difficultés à la troisième étape.

### 4.1.4.3. Prendre en compte cette composante pour comprendre une situation

#### Étape 1 : le point de départ

Une personne participante prend en compte sa sensibilité émotionnelle :

*À travers ses réponses qui m'ont beaucoup touché j'ai raconté l'histoire à l'équipe. [...] Il a, d'une part, ses défauts, nous aussi certainement. Il a, d'autre part, des capacités. Faut trouver ses forces, quand on aborde cet élève, pour pouvoir l'aider.*

#### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Une personne participante adopte une posture de compréhension envers des élèves et constate la nécessité de ce changement pour obtenir des bénéfices :

*Je me suis dit : « je vais essayer de comprendre leur situation ». Ça été une super belle semaine ; des fois, il faut changer.*

#### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Aucune donnée ne permet de dévoiler une prise en compte de la capacité d'empathie.

### Synthèse du point 4.1.4.3.

Quelques personnes participantes peuvent prendre en compte des aspects associés à la capacité d'empathie pour comprendre une situation : prendre en compte sa sensibilité émotionnelle pour comprendre une situation (ÉT1) ; adopter une posture de compréhension à l'égard des élèves et constater la nécessité de ce changement pour obtenir des bénéfices (ÉT2).

### 4.1.4.4. Faire des liens avec des éléments de cette composante

#### Étape 1 : le point de départ

Peu de liens sont établis avec l'empathie :

- l'empathie et la compréhension de l'autre  
*J'essaie de comprendre le pourquoi des agissements de l'élève [...] [et] j'ai l'impression que c'est l'empathie qui dicte ma conduite.*

#### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Peu de liens sont établis avec l'empathie :

- la compréhension de l'autre et effet apaisant sur soi  
*En essayant de comprendre ce qui a motivé telle ou telle démarche de l'autre, je m'aperçois que ma réaction s'adoucit.*
- l'empathie et la compréhension de l'autre  
*Elle fait preuve d'empathie : elle tente de comprendre ce [que l'élève] vit.*

#### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Quelques liens sont établis avec l'empathie :

- de la culpabilité et considérer ne pas avoir aidé suffisamment l'autre  
*Je me sens coupable parce que [...] je n'ai pas fait le nécessaire envers eux.*
- des stratégies pour soi pour faciliter l'empathie : 1) prendre un recul ; 2) tenir un discours intérieur ; 3) se questionner à savoir si l'autre mérite la conséquence et 4) maintenir un contact visuel avec l'autre  
*Je fais juste prendre un recul par rapport à moi [...] je prends le temps de regarder la personne et de me dire : « ok, calme-toi ». [...] C'est peut-être de l'empathie. Je pense au geste qu'il a fait : « est-ce que ça mérite vraiment que je sois méchante ? »*
- des actions pour s'autoapaiser sont associées à l'empathie



*Maintenant, quand j'arrive pour parler, je prends le temps de regarder la personne et de me dire : « ok, calme-toi, c'est correct ». Ça, ça fait juste me donner un recul, dans le fond. C'est peut-être de l'empathie.*

#### Synthèse du point 4.1.4.4.

Quelques personnes participantes établissent des liens avec la capacité d'empathie ou des aspects y étant associés : l'empathie et la compréhension des élèves (ÉT1 et ÉT2) ; la compréhension des élèves et un effet apaisant sur soi (ÉT2) ; de la culpabilité et considérer ne pas avoir aidé suffisamment l'élève (ÉT3) ; des stratégies pour soi pour faciliter l'empathie : 1) prendre un recul ; 2) tenir un discours intérieur ; 3) se questionner à savoir si l'élève mérite la conséquence ; et 4) maintenir un contact visuel avec l'élève (ÉT3). Un lien est explicitement fait entre une stratégie pour soi et l'empathie (ÉT3).

#### 4.1.5 Cinquième composante : l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable

Quatre aspects émergent de l'analyse des données : 1) le développement de la composante ; 2) des difficultés ; 3) la prise en compte de la composante pour comprendre une situation et 4) les liens établis.

##### 4.1.5.1. Développement de la composante

##### Étape 1 : le point de départ

Des personnes participantes semblent savoir qu'il existe une différence entre l'état émotionnel interne et ce qui est exprimé de manière observable :

- dissimuler une émotion désagréable en exprimant une réaction positive.
  - 1- *J'essaie de réagir de façon positive même si l'événement vient me chercher.*
  - 2- *Je remarque que ma réaction émotionnelle ne m'empêche pas de réagir de façon plus positive face à une situation conflictuelle.*

### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des personnes savent que le ressenti peut être différent des émotions exprimées :

- faire cette distinction chez les autres  
*Je crois qu'il a un grand besoin d'attention, mais qu'il n'est pas habitué au positif. Il n'en accepte pas. Je crois qu'il garde tout à l'intérieur.*
- accentuer une émotion dans des interventions  
*Je me suis d'abord mise en colère, ce n'est pas une colère simulée, comme on peut tous en faire, c'était une vraie colère.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des personnes savent que le ressenti peut être différent des émotions exprimées :

- dissimuler des émotions
  - 1- *L'année passée, je vivais plutôt [des] émotions négatives [comme] la colère, que je ne pouvais pas exprimer, mais que je ressentais à l'intérieur.*
  - 2- *Ça m'a fait de la peine. Pas devant lui. Quand il est reparti faire ses choses, je réfléchissais à ça [et] j'avais le « motton ».*
  - 3- *Et oui ça ne faisait pas mon affaire, mais je ne l'ai pas montré.*
- faire cette distinction chez les autres  
*Il s'est excusé [et] il riait. Je pense [par contre] qu'il était très gêné ; c'était peut-être pour ça qu'il riait.*

Synthèse du point 4.1.5.1.

Des personnes participantes semblent savoir qu'il existe une différence entre l'état émotionnel interne et ce qui est exprimé de manière observable : 1) des personnes disent dissimuler une émotion (ÉT1, ÉT2, ÉT3) qui peut être désagréable en exprimant une réaction positive (ÉT1) ; 2) des personnes savent faire cette distinction chez les autres (ÉT2, ÉT3) et 3) une personne dit utiliser l'accentuation d'une émotion dans des interventions (ÉT2).

### 4.1.5.2. Éprouver des difficultés

#### Étape 1 : le point de départ

Les données ne permettent pas de dévoiler de difficultés relatives à cette composante.

### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Il peut être difficile de contrôler ou dissimuler des émotions désagréables :

- 1- *Je vais essayer de garder plus [mon émotion en dedans]. Mais c'est tellement difficile. [L'élève] est tellement « pas du monde ».*
- 2- *Je voudrais être toujours en contrôle de moi-même pour éviter de dire n'importe quoi.*
- 3- *[Je voudrais] réduire mes colères, sinon ne pas en faire, face aux comportements inadéquats des élèves.*
- 4- *Je suis rendue « pas fine » avec lui, sincèrement. Je n'ai plus de tolérance. Je sais plus quelle attitude adopter. Je ne veux pas être méchante non plus. Je veux rester professionnelle, mais il vient tellement me chercher.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Une personne souligne sa difficulté à dissimuler des manifestations physiques des émotions :

*Physiquement, [les élèves] ont vu que j'étais en colère, mais pas verbalement [...]. Peut-être [qu'ils l'ont entendu] dans mon ton. Mais on ne peut pas nécessairement contrôler ces effets physiques-là.*

Synthèse du point 4.1.5.2.

Des personnes participantes dévoilent des difficultés éprouvées, à partir de la deuxième étape, en lien avec l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable. Il peut être difficile de : 1) contrôler l'expression émotionnelle ou de dissimuler des émotions désagréables (ÉT2) et 2) dissimuler des manifestations physiques (ÉT3).

4.1.5.3. Prendre en compte cette composante pour comprendre une situation

### Étape 1 : le point de départ

Les données ne permettent pas de révéler la prise en compte de cette composante.

### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Une personne montre une prise en compte de la dissimulation pour comprendre la réaction d'un élève :

*Je crois qu'il a un grand besoin d'attention, mais qu'il n'est pas habitué au positif. Il n'en accepte pas. Je crois qu'il garde tout à l'intérieur.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Un élément de transcription déjà exposé montre la prise en compte de ce qui paraît malgré la dissimulation :

*Physiquement, [les élèves] ont vu que j'étais en colère, mais pas verbalement [...]. Peut-être [qu'ils l'ont entendu] dans mon ton. Physiquement, ça a paru, par exemple.*

Synthèse du point 4.1.5.3.

Peu de personnes participantes tiennent compte du fait qu'il existe une différence entre l'état émotionnel interne et ce qui est exprimé de manière observable afin de comprendre une situation. Au point de départ, les données ne permettent pas de révéler la prise en compte de cette composante. Deux éléments de transcription suggèrent une certaine prise en compte de cette cinquième composante : 1) de la dissimulation pour comprendre la réaction d'un élève (ÉT2) et 2) de ce qui paraît aux autres malgré la dissimulation (ÉT3).

#### 4.1.5.4. Faire des liens avec des éléments de cette composante

### Étape 1 : le point de départ

Les données ne permettent pas de révéler de liens établis avec cette composante.

### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Un groupe de personnes participantes a établi un lien entre cette composante et la dissimulation d'une émotion :

*[C'est] la composante cinq parce qu'elle ne montre pas sa frustration à l'autre. Quand la colère monte, elle ne le montre pas.*

Des liens sont établis à propos des raisons qui incitent à dissimuler des émotions :

- la nature d'une émotion ou de la relation  
*Quand je suis déçue d'un collègue, je le garde pour moi.*
- une conception du professionnalisme (une injonction que l'on s'impose)  
*Il arrive que professionnellement, j'[aie] à retenir mes émotions, [... Par] exemple, si un élève est très impoli envers moi, je n'ai pas nécessairement le goût d'être poli envers lui. Mais, professionnellement, je me dois de le faire quand même.*

- pour obtenir des avantages  
*C'était juste une façon d'acheter la paix [...]. Ça ne paraît pas trop, mais en-dedans, je suis frustré.*
- pour éviter des conséquences
  - 1- *Obligation pour l'enseignante de mettre un masque pour travailler [afin] d'éviter des désaccords et des frustrations.*
  - 2- *[On cache certaines émotions] parce qu'on est orgueilleux comme prof. En tout cas, je parle pour moi, on est humain. On perd la face aussi dans certains cas.*
- pour cacher des aspects de soi  
*Elle est capable de voir que [si l'élève] agit comme ça, c'est parce que dans le fond, c'est comme une faiblesse qu'il veut cacher.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des raisons de la dissimulation d'émotions ressortent des données : 1) pour cacher des aspects de soi ; 2) une conception de son rôle d'enseignant (une injonction que l'on s'impose) ou 3) pour préserver sa fierté :

- 1- *[Je ne le montre pas] parce que je ne veux pas qu'ils voient qu'il y a une faille. C'est que les élèves diraient : « même le prof se rend compte qu'il agit mal des fois ».*
- 2- *Ce n'est pas bon [de montrer ses failles émotionnelles...] On doit être un modèle pour l'élève.*
- 3- *[Ne pas montrer ce que l'on ressent] pour garder [sa] fierté devant les autres élèves.*

Des liens sont établis avec :

- des stratégies qui aident à contrôler son expression émotionnelle:
  - (a) ne pas prendre la situation de manière personnelle ; (b) communiquer ses attentes ; (c) se respecter soi-même ; (d) réfléchir avant de parler et (e) se détacher de la situation (prendre du recul, se distancier émotionnellement)  
*L'année passée, j'aurais verbalisé ce que je pensais [...et] ça dégénérerait. C'est un travail que j'ai fait sur moi. Je me suis dit : (a) « il faut que j'arrête de prendre ça personnel ». [Aussi] de (b) [communiquer] mes attentes aux jeunes, [et] de (c) me respecter, comme je les respecte. (d) [Aussi] de penser avant de dire des choses, et (e) je me détache beaucoup [...] cette année.*
  - se questionner ainsi que réfléchir dans l'action sur l'adéquation de son expression  
*Je contrôle mieux mes émotions [...]. Par exemple si je lève mon ton en classe [...] je me dis : « est-ce que c'est bon ce que je fais ? » [...] J'ai investi en réflexion.*
  - réfléchir avant de parler, peser ses paroles et prendre des pauses :  
*Je pense beaucoup avant de parler, je pèse mes paroles, je prends des pauses [...] c'est peut-être pour ça aussi que je réussis à contrôler [l'expression de] mes émotions.*
- dissimuler une émotion désagréable ou négative et une conception de ce qui devrait être acceptable ou inacceptable d'exprimer dans un contexte professionnel  
*J'ai autant de dédain [envers lui] que [j'en avais] l'année passée. Mais là, je le laisse moins paraître [...] Sauf que ça vient autant « me chercher [...]. Ça ne faisait pas très professionnel.*

#### Synthèse du point 4.1.5.4.

Des personnes participantes établissent des liens avec l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable : 1) dissimuler une émotion et des raisons qui l'incitent : la nature d'une émotion ou d'une relation (ÉT2) ; une vision du professionnalisme (ÉT2) ou du rôle d'enseignant (ÉT3) ; obtenir des avantages ou des conséquences (ÉT2) ; cacher des aspects de soi (ÉT2, ÉT3) ; préserver sa fierté (ÉT3) ; 3) des stratégies qui aident à contrôler l'expression d'émotions (ÉT3) : ne pas prendre la situation de manière personnelle ; communiquer ses attentes ; se respecter soi-même ; réfléchir avant de parler ; se détacher (prendre du recul, se distancier) ; se questionner, réfléchir sur l'adéquation de son expression et réfléchir avant de parler, peser ses paroles et prendre des pauses et 4) dissimuler une émotion désagréable et une conception de ce qui est acceptable ou inacceptable d'exprimer dans un contexte professionnel (ÉT3).

#### 4.1.6 Sixième composante : la capacité à gérer des émotions désagréables et des situations difficiles ou stressantes

Les résultats sont présentés selon quatre aspects qui émergent de l'analyse des données : 1) le développement de la composante ; 2) des difficultés ; 3) la prise en compte de la composante pour comprendre une situation et 4) les liens établis.

##### 4.1.6.1. Développement de la composante

##### Étape 1 : le point de départ

Les personnes participantes, de manière générale, utilisent différentes stratégies. Ces stratégies peuvent être centrées : 1) sur l'environnement, c'est-à-dire en exerçant un contrôle externe sur l'environnement ou la situation, ce qui implique de poser des actions, ou 2) sur l'émotion, c'est-à-dire en exerçant un contrôle sur soi-même.

Stratégies centrées sur l'environnement :

- d'abord, réfléchir seul à la situation pour ensuite en discuter

*[Il y a eu une situation qui a fait émerger des émotions]. C'est avec un élève qui était très difficile. [Il] était toujours hors [de la classe]. [...] Je lui ai fait une proposition [...Et] depuis, tout va bien.*

- partager ou échanger avec une personne pour ventiler son expérience
  - 1- *En parler avec des collègues, cela m'a permis de ventiler certaines émotions.*
  - 2- *À la fin de la journée, avec ma collègue d'en face [...] on ferme la porte [et] ça fait comme ahhhh ! Là, on dit : « quelle journée t'as eu toi ? »\_ « Ça été comme ça ». [Et] là, on s'en parle pour ventiler [...] ça me permet d'arriver chez nous [et] de [dire] : « je suis correcte ».*
- éloigner ou s'éloigner de l'élément qui suscite un état émotionnel
  - T'es expulsé pour la journée, va réfléchir, je vais réfléchir. Ensuite on va être capable de se parler. Parce que sur le moment, c'est impossible que je parle, je suis trop fâché.*

Stratégies centrées sur l'émotion :

- recadrer ou redéfinir la situation (changer sa perspective, son point de vue...)
  - par rapport aux limites de son rôle et de ses fonctions
    - De voir mon élève partir, ça me faisait un petit pincement. Je me suis rendue compte que je suis peut-être trop dans la situation [...] Ce [sont] mes élèves, pas mes enfants. [Il faut] faire un peu plus la part des choses [...] Ma lunette a changé. J'ai comme réalisé que peut-être, dans le fond, ma vision de mon rôle est un petit peu erroné ; [il me fallait] l'ajuster. [Et] ça m'a fait du bien.*
  - par rapport au fait de prendre la situation de manière moins personnelle
    - [Il faut] faire une différence entre l'enseignant qu'il attaque et nous-mêmes. C'est qu'on est double. C'est que, tout ce qui se passe c'est [envers] l'enseignant, [mais] on le prend pour nous-mêmes. Ça aide. Il ne faut pas prendre tout personnel.*
- réprimer ou refouler son état émotionnel en évitant d'y porter attention
  - Des fois ça te fâche tellement que là, tu dis : « bon bien là, je ne gâcherai pas toute ma journée à cause de ça, c'est passé. On la ressent, puis on passe à d'autres choses.*
- se rappeler à l'ordre (injonction par rapport à son rôle, ses fonctions, son statut...)
  - Je crois que je dois rester professionnelle dans ma façon d'agir avec lui [et ne pas me laisser aller à mes émotions]. Il reste que je suis son enseignante et je dois m'assurer de ne pas le rejeter en tant qu'apprenant.*

## Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Toutes les personnes participantes utilisent des stratégies lorsqu'émergent en elles des émotions désagréables ou pour faire face à des situations difficiles ou stressantes. Ces stratégies peuvent être tantôt centrées sur l'environnement, tantôt centrées sur l'émotion.

Stratégies centrées sur l'environnement :

- résoudre soi-même le problème
  - Lorsque je me sens incompétente, cela me pousse à trouver les informations nécessaires, à travailler plus fort, plus longtemps. Cela me pousse à m'améliorer [pour] devenir compétente.*

- discuter avec la personne impliquée en vue de résoudre le problème
  - 1- *Quand je suis fâché [contre] un élève [...] je discute avec l'élève pour trouver une entente, une solution [...]. Mes sentiments de frustration et de colère ont changé pour un soulagement.*
  - 2- *Quand je suis fâché [contre] un collègue [...] j'en parle à la personne concernée.*
- demander de l'aide à une personne qui n'est pas impliquée dans la situation
  - 1- *[Lorsqu'un élève] nous prend trop d'énergie [...] [il peut être utile] d'essayer de voir avec d'autres personnes [ce qu'il est possible de faire], peut-être d'aller chercher de l'aide.*
- partager ou échanger avec une personne pour ventiler son expérience
  - 1- *T'es frustrée de tout ça. Tu te défoules avec ton monde que t'as aux alentours.*
  - 2- *J'essaie de le montrer un peu moins aux élèves et d'évacuer un peu plus avec des collègues.*
  - 3- *Lorsque je vis cette émotion [de la déception], je me demande premièrement pourquoi suis-je si déçu de cette situation. J'essaie de comprendre ce qui me fait vivre cette émotion. Par la suite, j'extériorise mes sentiments en les partageant à des gens en qui j'ai confiance.*
- éloigner l'élément qui suscite un état émotionnel
  - 1- *Si l'émotion est trop forte négativement [...] je fais sortir l'élève pour être capable de réfléchir.*
  - 2- *Il a vraiment été impoli envers moi, devant tout le monde en plus [...]. Je l'ai sorti tout de suite.*
- s'éloigner de l'élément qui suscite un état émotionnel
  - 1- *[J'essaie] d'évite[r] l'élève et les discussions avec son père.*
  - 2- *Sortir un peu de la classe pour prendre un peu de recul.*
- se préparer pour prévenir une situation susceptible de faire émerger des émotions
  - 1- *Quand j'ai quelque chose comme ça qui me stresse, [comme] rencontrer quelqu'un, pour être [certain] de bien choisir mes mots, je peux l'écrire avant.*
  - 2- *C'est quand je me suis rendu compte que j'avais oublié mon matériel que j'ai fait ce lien entre les émotions et la planification.*
- utiliser l'humour ou l'ironie
 

*[Quand il y a une situation difficile, je vais] tourner ça au ridicule, pour dédramatiser la situation.*
- externaliser l'émotion par un comportement provoquant
 

*Ça ne me fait plus grand-chose. Des fois, je fais [même] exprès, je vais essayer de le provoquer un peu parce que je sens qu'il va « sauter ». Je préfère qu'il saute avec moi qu'avec un autre enseignant. Je vais le regarder parce qu'il veut être intéressant [et] je vais lui dire : « ah, t'as besoin de mon attention » ? [...] Je vais te donner mon attention. Comment vas-tu ? Tu veux travailler » ? Là, il se sent tout d'un coup tout gêné. [...] Ça me touche plus du tout [...] Je trouve ça juste drôle. Maintenant, c'est rendu un plaisir.*

#### Stratégies centrées sur l'émotion :

- recadrer ou redéfinir la situation (changer sa perspective, son point de vue...)
  - par rapport au fait de prendre une situation de manière moins personnelle
 

*Ce n'est pas avec moi, c'est l'autre personne qui est en avant [...]. J'ai séparé l'enseignant et la personne en moi. [...] Moi je suis très [...] susceptible. [...] Faut apprendre à faire ça, [à se dire] : « non ce n'est pas envers moi, c'est envers le prof ».*
  - par rapport aux aspects auxquels porter attention (positif versus négatif)
    - 1- *Quand mes élèves n'apprécient pas mes efforts pour préparer mes cours, je suis vraiment triste. Mais quand j'ai le temps pour appliquer la grille, je ressens la joie parce que je réalise que mes interventions sont plus efficaces [...] de relativiser la situation.*



- 2- *Ce n'est pas parce qu'un élève chemine pas à notre goût à nous qu'il n'a pas cheminé. [...] Je me disais, moi aussi j'allais échouer parce que lui avait échoué, mais ce n'est pas ça finalement. [...]. C'est complètement l'autre sentiment qui m'habite [maintenant].*
- par rapport aux limites de son rôle et de ses fonctions  
*À un moment donné, on peut vouloir sauver tous nos élèves, mais il faut être en mesure de dire : « il faut qu'on mette notre énergie sur ceux qui veulent un peu ». Si les élèves ne veulent pas du tout, nous autres, on veut plus qu'eux. Ça ne nous mène à rien. [...] Faut pas qu'on se dise : on veut les sauver [tous] parce qu'à un moment donné, c'est nous autres qui allons déprimer [...] Il faut savoir où s'arrêter.*
  - par rapport à sa part de responsabilité versus celle de l'autre<sup>18</sup>
    - 1- *Je vis beaucoup d'insatisfaction par rapport à l'école [...] et] par rapport à la direction [...] mes problèmes avec mes élèves ont fait un bout de chemin, mais quand j'arrive plus haut, ça bloque.*
    - 2- *Je me mettais en colère à tout bout de champ, je criais comme une défoncée, [...] Je leur ai dit en pleine classe : « je vous en veux, vous êtes responsables, prenez votre part de responsabilité là-dedans ».*
  - chercher une explication
    - 1- *[Je vais] lire sur le sujet de la problématique pour avoir une compréhension de la situation.*
    - 2- *Ça se vit mieux, [c'est] plus tolérable parce que je suis davantage capable de m'expliquer pourquoi cela se passe comme ça.*
  - réprimer ou refouler son état émotionnel en évitant d'y porter attention
    - 1- *Je ressens de la colère et j'essaie de l'évacuer au plus vite. Je fais ça en essayant de me persuader que c'est fini, qu'on passe à autre chose. [En essayant] d'oublier.*
    - 2- *Je vis beaucoup d'émotions dans une journée [...]. Souvent, je pile sur ces émotions-là.*
    - 3- *Au début, j'avais essayé d'ignorer l'émotion, mais le malaise restait toujours et je pensais et pensais, mais je n'arrivais pas à une solution satisfaisante pour moi.*
  - respirer profondément
    - 1- *[Je prends de] bonnes respirations. [Cela m'aide à retrouver mon] calme et m'aide à réfléchir.*
    - 2- *[Quand une émotion monte] je prends un temps d'arrêt pour respirer avant d'intervenir. Cela me permet d'intervenir de façon moins émotive.*
  - se rappeler à l'ordre (injonction par rapport à son rôle, ses fonctions, son statut...)
 *Quand quelqu'un me fait rager, je « pète les plombs », c'est pas long. Mais des fois, il a fallu que je m'ajuste [...] : « c'est moi l'adulte, je vais essayer de m'adapter à eux [et] essayer de jouer, même si ce n'est pas facile.*
  - tenir un discours intérieur, se parler intérieurement
    - se donner une intention  
*Je suis retourné à l'école en me disant : « je ne me mets plus en rogne. Je ne veux plus me mettre en colère. [...]. Maintenant, quand ils font des conneries, je les regarde [...], je ne réagis pas [...]. C'est comme une sorte de persévérance.*
    - s'apaiser, se calmer  
*Je me parle, je me calme et ensuite j'agis selon les circonstances.*
  - retourner l'émotion contre soi (se blâmer, se culpabiliser)

---

<sup>18</sup> Selon Saarni (1999a), blâmer quelqu'un d'autre est aussi une forme de recadrage, mais constitue une forme de recadrage moins adaptée.

- 1- *C'est un échec pour moi aussi dans le sens où il a abandonné. Pourquoi t'abandonnes ? Pourquoi je ne suis pas capable de l'accrocher ?*
- 2- *L'émotion [me mène à me sentir] coupable [à] remettre en doute la pertinence de mes interventions, [à] me [remettre] en question.*

- **ruminer une situation**

*Je repasse sans cesse la situation dans ma tête ce qui ne fait que me « crinquer » davantage.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Les données de la 3<sup>e</sup> étape confirment qu'en général, les personnes participantes utilisent des stratégies pour gérer leurs émotions désagréables ou des situations difficiles ou stressantes, qui sont tantôt centrées sur l'environnement, tantôt centrées sur l'émotion.

#### Stratégies centrées sur l'environnement :

- **résoudre soi-même le problème**

*Tout fonctionne dans ma tête pour essayer de trouver des solutions.*

- **partager ou échanger avec une personne pour ventiler son expérience**

1- *Je me suis contrôlé. Mais j'ai besoin quand même après [d'en parler]. J'avais besoin que quelqu'un me le dise : « franchement, ne l'écoute pas ». [...Mes collègues] m'ont comme rassurée.*

2- *Si ça me tracasse, je vais me permettre d'en parler aussi avec mes collègues.*

- **éloigner ou s'éloigner de l'élément qui suscite un état émotionnel**

1- *La stratégie que j'utilise habituellement, c'est que je les envoie dans le corridor. On dirait [que le fait] de pas le voir, je suis capable de décanter, puis après ça, je suis capable d'intervenir.*

2- *[Je leur dis] : « vous prenez tel numéro, vous essayez de le faire. Après 5 minutes, si vous avez des questions, vous m'appeler ». Ça me laisse une période pour que je me calme un peu.*

- **se préparer pour prévenir une situation susceptible de faire émerger des émotions**

1- *En début d'année maintenant, je le sais qu'il faut que j'établisse des règles claires. [Ce sont] toutes ces choses-là qui font que mes émotions [n'émergent plus aussi intensément] parce que j'essaie de régler [des problèmes potentiels] avant [qu'ils ne surviennent].*

2- *Je croyais que c'était le groupe le plus difficile [...] Je me suis dit au fond de moi : « il ne faut pas trop faire de pression. Je vais les mettre à l'aise. [...] Ma réflexion avec le groupe a commencé avant la période [...] Je me suis dit : « je dois être très souple [avec] eux ».*

- **utiliser l'humour ou l'ironie**

*Au moment où je faisais cette morale, elle a fait une boule en papier, puis elle l'a jetée vers la poubelle. La boule est passée juste à côté de moi, comme à un centimètre [...] Au moment du geste, j'ai pris un peu de recul. [...]. Et j'ai dit à la fille : « wow! quel superbe jet ! Super ! Ce n'était pas le bon moment, ce n'était pas non plus le bon endroit, mais c'était magnifique ce que tu as fait. Tu peux rester à la fin de la période, ici, et essayer autant de fois que tu veux. Ça ne me dérange pas. [...] Je devais réagir. J'ai choisi la blague.*

- **externaliser l'émotion**

- par une intervention physique

*Il ne faut pas que je me rende jusque-là, à être fâché jusqu'à ce point-là [...] comme [je l'ai fait], toucher les élèves, de les saisir physiquement.*

○ par des actions de vengeance

1- *J'étais fâché. Il fallait que je fasse quelque chose [...] Je me suis dit : « je vais les laisser faire, puis [je vais] leur rentrer dedans à la fin de la période. C'est ça qui va leur faire mal, venir sur l'heure du dîner, parce qu'ils ne dîneront pas avec leur amis.*

2- *Il y a une forme de défoulement là-dedans [...]. Tu les agresses [parce que] t'es frustré [...]. C'est souvent trois élèves, [mais] c'est toute la classe qui écope. [Mon] ton de voix, il est agressif [et mes] gestes sont agressifs [...]. [Et] là, tu les regardes, ils t'écoeurent, tu veux te venger [...]. Oui là, t'es dans la vengeance.*

### Stratégies centrées sur l'émotion :

- recadrer ou redéfinir la situation (changer sa perspective, son point de vue...)

- par rapport à sa gestion de classe (contrôle versus souplesse)

*Mettons qu'ils chuchotent. [Faut-il] faire un plat avec ça ? Ils font quand même les apprentissages qu'ils sont supposés faire [...]. [Il faut] être capable de dire : « est-ce vraiment très grave si l'élève ne fait pas exactement comme j'ai dit ? [...] Ce n'est pas grave s'ils sont un peu croches, s'ils chuchotent. L'objectif c'est qu'ils apprennent.*

- prendre du « recul » pour comprendre la situation avant d'intervenir

1- *Quand un élève nous fait fâcher [...] c'est mieux de laisser retomber la poussière, de prendre du recul pour comprendre pourquoi il a fait ça, pour mieux agir.*

2- *J'aime ça aussi le petit côté : « pourquoi il fait ça » ? Essayer de trouver qu'est-ce qui selon moi serait une cause [et] essayer d'aller voir [ce] que je pourrais faire pour essayer de régler ça.*

- réprimer ou refouler son état émotionnel (en s'occupant à des tâches)

*J'étais un petit peu bouleversé au début. J'étais allé faire des photocopies parce que je sentais que j'en avais besoin. J'avais le « motton ». J'étais à la photocopieuse [et] je repensais à ça. J'avais comme les larmes aux yeux. Mais ça n'a pas été long. Je suis revenue en classe, c'était une autre période. C'est moi qui animais [alors] j'ai passé à autre chose.*

- respirer profondément et maintenir un contact visuel avec l'autre

*Là, tu commences à te sentir enragé [...] Mon premier réflexe, ça été de [dire] « Heille! », mais je me suis contrôlé. Je suis capable de me contrôler, je ne crie pas après mes élèves. J'ai respiré, puis j'ai regardé mon élève dans les yeux. Ça, je fais souvent ça [maintenant]. À la place [d'être] impulsif, je regarde les personnes [...] dans les yeux puis je [dis] : « ok, là je peux parler ». [...] Quand tu regardes quelqu'un dans les yeux, c'est plus difficile d'y « rentrer dedans ».*

- tenir un discours intérieur (pour se mettre moins de pression)

*[Ce sont] des stratégies que j'utilise aussi pour [abaïsser] la pression [...] Je suis capable de dire : « on arrête ». Parce qu'avant, [j'étais] bien stressé parce que [je me disais] : « il faut que je vois ça aujourd'hui ». [...] Là, quand je suis plus « zen », je suis capable de dire : « si on le voit pas aujourd'hui, on le verra demain [...] Ça m'enlève beaucoup de pression.*

- retourner l'émotion contre soi (se blâmer, se culpabiliser)

*J'ai perdu le contrôle, je me sentais comme battu. Je n'ai pas pensé vraiment que ce n'était pas mon groupe, puis c'est normal. Je n'ai pas pris cette issue. J'ai dit : « je ne suis pas fait pour ça, c'est quoi qui m'arrive » ?*

- ruminer une situation

*On a fait le retour, moi ça m'a stressé toute la fin de semaine. J'essayais vraiment de voir c'était quoi, j'avais fait de pas correct.*

#### Synthèse du point 4.1.6.1.

Des personnes participantes font part de nombreuses stratégies utilisées pour gérer leurs émotions désagréables ou des situations difficiles ou stressantes.

Tableau 8. : Stratégies utilisées pour gérer des émotions désagréables ou des situations difficiles ou stressantes selon les étapes de la collecte de données

<b>Stratégies centrées sur l'environnement</b>		<b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>2<sup>e</sup> étape</b>	<b>3<sup>e</sup> étape</b>
Résoudre soi-même le problème.			X	X
Réfléchir seul à la situation pour ensuite en discuter avec la personne impliquée en vue de résoudre le problème.		X		
Discuter avec la personne pour résoudre le problème.			X	
Demander de l'aide à une personne non impliquée.			X	
Partager ou échanger avec une personne pour ventiler.		X	X	X
Se préparer pour prévenir une situation susceptible de faire émerger des émotions.			X	X
Éloigner l'élément qui suscite un état émotionnel.		X	X	X
S'éloigner de l'élément qui suscite l'émotion.			X	X
Externaliser l'émotion.	un comportement provoquant.		X	
	une intervention physique.			X
	des actions de vengeance.			X
<b>Stratégies centrées sur l'émotion</b>				
Recadrer ou redéfinir la situation (changer sa perspective, son point de vue...), par rapport...	aux limites de son rôle et de ses fonctions.	X	X	
	au fait de prendre la situation de manière moins personnelle.	X	X	
	aux aspects auxquels porter attention.		X	
	à sa part de responsabilité <i>versus</i> celle de l'autre.		X	
	à sa gestion de classe (contrôle <i>versus</i> souplesse).			X
Chercher une explication.			X	
Réprimer ou refouler l'émotion en évitant d'y porter attention.		X	X	X
Tenir un discours intérieur, se parler intérieurement.	se donner une intention.		X	
	s'apaiser, se calmer.		X	
	se mettre moins de pression.			X
Se rappeler à l'ordre (injonction par rapport à son rôle, ses fonctions, son statut...).		X	X	
Utiliser l'humour ou l'ironie.			X	X
Respirer profondément.			X	X
Retourner l'émotion contre soi (se blâmer).			X	X
Ruminer une situation.			X	X

#### 4.1.6.2. Éprouver des difficultés

##### Étape 1 : le point de départ

Des difficultés sont éprouvées chez des personnes participantes relativement à la gestion des émotions ou de situations difficiles ou stressantes :

- 1- *Il est très difficile [dans l'action] de ne pas [s]'impliquer émotionnellement.*
- 2- *[Après une situation difficile avec un élève] j'ai eu du mal à reprendre, pour enchaîner avec les autres [élèves].*

Des stratégies associées à la gestion des émotions peuvent être peu développées ou peu mises en pratique :

- ne pas prendre tout d'une manière personnelle  
*Je dois travailler sur le fait de ne pas tout prendre personnel.*
- faire face aux situations de manière rationnelle  
*Je dois apprendre à être plus rationnelle.*
- tenir un discours intérieur  
*Je veux arriver à me parler intérieurement pour me calmer.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des difficultés sont éprouvées par rapport à la gestion des émotions ou de situations difficiles ou stressantes :

- rétablir un certain équilibre émotionnel après qu'une situation soit passée :
  - 1- *Souvent, je sors de l'école [et] je suis vraiment fâché. Puis j'arrive chez moi, [et] je suis encore avec ça [...].*
  - 2- *Mais quand l'école finit le soir, ces émotions reviennent [...] Comment en arriver à mettre les émotions de côté dans l'action, mais que ça ne revienne pas ?*
- avoir des réactions plutôt automatisées  
*Mes réactions étaient trop automatisées et cela me rendait frustré et malheureux dans mes démarches pour gérer mes émotions.*
- percevoir peu ou pas de possibilité de contrôle sur une situation  
*Je dirais que quand je sens que [une situation] vient me « chercher », [c'est plus difficile de gérer mes émotions] quand je n'ai pas de pouvoir là-dessus.*

Des stratégies peuvent être peu développées ou peu mises en pratique :

- prendre en compte une émotion qui émerge en soi

1- Au début, j'ai essayé d'ignorer l'émotion, mais le malaise restait toujours.

2- Même si je vis une émotion, je vais essayer de garder mon objectif en tête et mettre de côté l'émotion, même si je dois passer par-dessus des valeurs, des croyances. [...Mais] comment arriver à mettre les émotions de côté dans l'action, mais que ça ne revienne pas ?

- se donner du temps avant d'agir afin de mieux gérer des situations  
*Avec les rencontres, je me rends compte que je suis souvent impulsive. Avec les rencontres je me rends compte que [...] je pourrais prendre un temps d'arrêt avant d'agir.*
- orienter son attention sur les aspects positifs d'une situation difficile  
*Souvent, c'est mon conjoint qui me dit ça [car] je ne suis pas capable de voir le positif.*
- modifier son état émotionnel du négatif au positif  
*La peur et la crainte sont des sentiments négatifs qui engendrent la négativité. [Je voudrais les] remplacer par des pensées positives. Mais comment ?*
- ventiler et demander de l'aide  
*Quand je sens une émotion [...] au lieu de tout de suite répondre ou réagir [...je devrais] sortir dans le corridor pour ventiler [...] ou demander l'aide [...] de mon éducateur pour qu'il prenne le relais pendant que moi je ventile.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des personnes révèlent des difficultés relativement à la gestion d'émotions désagréables :

- ne pas réussir à gérer ses émotions de manière appropriée
  - 1- *Je l'ai pris physiquement, et ça, je n'ai pas tellement aimé ça de moi. [...] Ça m'a mis mal un peu [...mais] j'étais vraiment fâché.*
  - 2- *Je devrais peut-être avertir l'élève [ou lui dire que] j'aimerais qu'on jase ensemble au lieu d'embarquer dans une émotion et faire vivre ça à toute la classe.*
- manquer de confiance en soi  
*[Je voudrais] avoir plus confiance en moi [...] si j'en parle aux autres, ils vont [...] me dire des choses positives. Mais c'est moi qui dois changer mon regard [pour gérer mes émotions].*

Des stratégies peuvent être peu développées ou peu mises en pratique :

- se donner du temps pour réfléchir avant d'agir  
*Si je prenais juste le temps de nommer le nom et le nom de famille de l'élève avant d'agir, ça me laisserait un petit peu plus de temps pour réfléchir [...]. Peut-être qu'alors que je vais être capable de [...] prendre d'autres stratégies [...et] choisir ce qui est le mieux [dans] la situation.*
- se questionner, dans l'action, à savoir si on est en accord ou non avec l'action que l'on veut poser  
*Je n'ai pas eu le temps de filtrer : [...] est-ce correct ce que je vais faire ou pas ?*
- ne pas prendre tout d'une manière personnelle
  - 1- *[Je voudrais] que ça ne m'attei[gne] plus personnellement [...] quand c'est quelque chose de négatif.*
  - 2- *[Je pense que] il faut que je le prenne moins personnel.*

- orienter son attention sur des aspects positifs plutôt que les aspects négatifs  
*Je [voudrais] prendre les commentaires positifs au sérieux plus [que ceux qui sont] négatifs. [...Durant] ma journée, j'ai eu une demi-heure qui n'a pas bien été, bien à la fin de la journée, je vais focuser là-dessus au lieu de focuser sur les quatre autres heures qui ont super bien été.*
- demeurer orienté sur son objectif d'intervention  
*[Je devrais me] dire : « je ressens de la crainte, mais on n'est pas ici pour parler de mes quatre vérités à moi ; on est ici pour une situation qui s'est passée ». [... Alors je crois que] je ne ressentirai pas [l'émotion].*

#### Synthèse du point 4.1.6.2.

Des personnes participantes éprouvent des difficultés relativement à la gestion d'émotions désagréables ou de situations difficiles ou stressantes. Ainsi, des stratégies sont peu développées ou peu mises en pratique.

Tableau 9. : Difficultés relativement à la gestion d'émotions désagréables ou de situations difficiles ou stressantes selon les étapes de la collecte de données

Difficultés rencontrées		1 <sup>ère</sup> étape	2 <sup>e</sup> étape	3 <sup>e</sup> étape
Rétablir un certain équilibre émotionnel.			X	
Avoir des réactions plutôt automatisées.			X	
Percevoir peu ou pas de possibilité de contrôle.			X	
Ne pas réussir à gérer ses émotions de manière appropriée.				X
Manquer de confiance en soi.				X
Avoir peu développé certaines stratégies ou avoir de la difficulté à les mettre en pratique dans certaines circonstances.	ne pas tout prendre personnel.	X		X
	faire face de manière plus rationnelle.	X		
	tenir un discours intérieur.	X		
	prendre en compte une émotion qui émerge en soi pour la gérer.		X	
	se donner du temps.	avant d'agir.	X	
		pour réfléchir.		X
	orienter son attention sur les aspects positifs d'une situation négative.		X	X
	modifier son état émotionnel.		X	
	ventiler.		X	
	demander de l'aide.		X	
	se questionner à savoir si on est en accord ou non avec l'action que l'on veut poser.			X
	demeurer orienté sur son objectif.			X



#### 4.1.6.3. Prendre en compte cette composante pour comprendre une situation

##### Étape 1 : le point de départ

Des personnes participantes prennent en compte leur manière de gérer leurs émotions ou de faire face à des situations stressantes pour comprendre des situations

- réagir et réfléchir plus adéquatement  
*En gérant mes émotions, je suis plus capable de réagir [d'une] façon [qui est] plus convenable [dans] la situation [et...de] réfléchir d'une façon plus constructive.*
- réaliser son travail  
*Des fois ça te fâche tellement que tu dis : « bon bien, je ne gâcherai pas toute ma journée à cause de ça [...] on passe à d'autres choses.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des personnes participantes tiennent compte de leur manière de gérer leurs émotions ou de faire face à des situations stressantes pour comprendre des situations :

- prendre du recul  
*Quand un élève nous fait fâcher [...] c'est mieux de laisser retomber la poussière, de prendre du recul pour comprendre pourquoi il a fait ça, pour mieux agir. Il faut prendre le temps de se questionner pour savoir pourquoi il a agi comme ça pour faire la bonne intervention.*
- porter un regard critique sur sa manière habituelle de gérer ses émotions  
*[Si je prenais] plus le temps de respirer [et] de ventiler, peut-être que mes interventions seraient plus efficaces. Le fait qu'on a parlé des émotions, je me suis mise à me demander si moi aussi je fais ça, réagir tout de suite, sans réfléchir, des fois dans ma classe.*

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Une personne révèle la prise en compte de sa manière de gérer ses émotions et les conséquences qu'aurait pu engendrer une gestion inadéquate de ses émotions :

*Je pense que j'ai bien géré mes émotions [...] parce que si j'avais dit ce que je pensais dans le cours, j'aurais nui aux autres, [...] j'aurais perdu des énergies pour rien.*

##### Synthèse du point 4.1.6.3.

Quelques personnes participantes prennent en compte leur manière de gérer des émotions ou de faire face à des situations stressantes pour comprendre des situations de leur pratique, en lien avec : 1) une réaction et une réflexion plus adéquate (ÉT1) ; 2) la réalisation de son travail (ÉT1) ; 3) des situations avec des élèves qui exigent de prendre du recul (ÉT2) ; 4) un regard critique sur sa manière habituelle de gérer ses émotions (ÉT2) et 5) des conséquences possibles d'une gestion inadéquate de ses émotions (ÉT3).



#### 4.1.6.4. Faire des liens avec des éléments de cette composante

##### Étape 1 : le point de départ

Des liens sont établis entre des stratégies utilisées et le rétablissement d'un certain équilibre émotionnel ou bien-être :

- partager ou échanger avec une personne pour ventiler son expérience émotionnelle  
*On s'en parle pour ventiler. [...] ça me permet [...] de me dire] : « je suis correcte ».*
- recadrer ou redéfinir son image ou sa vision quant à son rôle  
*Faire un peu plus la part des choses [...] Ma lunette a changé. J'ai réalisé que [...] ma vision de mon rôle est un petit peu erronée ; [il me fallait] l'ajuster. [Et] ça m'a fait du bien.*
- gérer efficacement des émotions en situation de crise  
*[Je veux] mieux gérer mes émotions [pour] être plus habile dans la gestion de situation, d'avoir moins d'émotions pour être plus efficace, [en] situation de crise.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Un lien est établi entre des stratégies utilisées et le rétablissement d'un certain équilibre émotionnel ou d'un certain bien-être :

- discuter avec la personne impliquée en vue de résoudre le problème  
*Quand je suis fâché [contre] un élève [...] je discute avec l'élève pour trouver une entente, une solution [...]. Mes sentiments de frustration et de colère ont changé pour un soulagement.*
- chercher une explication  
*Ça se vit mieux [...] parce que je suis davantage capable de m'expliquer pourquoi.*
- respirer profondément  
*[Je prends de] bonnes respirations. [Cela m'aide à retrouver mon] calme et m'aide à réfléchir.*
- tenir un discours intérieur, se parler à soi même  
*Je me parle, je me calme et ensuite j'agis selon les circonstances.*

Des liens sont établis entre l'utilisation de stratégies et des raisons de les utiliser :

- éloigner ou s'éloigner de l'élément qui suscite un état émotionnel
  - pour maintenir un certain climat dans la classe et sa crédibilité  
*Je me suis mis dans tous mes états. Je suis parti vers lui, j'ai mis son ordinateur hors tension et je l'ai mis dehors en le référant à la direction. [...] J'ai choisi ces stratégies afin de maintenir le sérieux dans la classe, d'une part, et, d'autre part, ma crédibilité qui était en jeu.*
  - pour arriver par la suite à dialoguer sans blesser l'autre  
*De cette manière, je ne blesse personne [...]. Après le retrait [de l'élève], il est possible pour moi de dialoguer et d'arriver à quelque chose de positif.*
  - pour éviter un conflit interpersonnel

*[Je sors l'élève] pour éviter la chicane.*

- recadrer ou redéfinir la situation (changer sa perspective, son point de vue...)
  - parce que l'on tient compte de sa personnalité (être une personne susceptible)
 

*Ce n'est pas avec moi, c'est l'autre personne qui est en avant, qui représente les lois [...]. J'ai séparé l'enseignant et la personne en moi. [...] Moi je suis très, très, très susceptible. Je prenais des choses très à cœur. Faut apprendre à faire ça, [à se dire] : « non ce n'est pas envers moi, c'est envers le prof ».*
  - parce que des attentes ne sont pas comblées
 

*Je pense que quand on est déçu c'est parce qu'on a beaucoup d'attentes [...]. Si tous ses homophones sont presque corrects, même s'il y a plein d'autres fautes, ça au moins c'est bon. Il faut que tu vois ça positivement.*
- utiliser la grille d'analyse (voir annexe I) pour relativiser
 

*Quand mes élèves n'apprécient pas mes efforts [...] je suis vraiment triste. Mais quand j'ai le temps d'appliquer la grille [d'analyse], je ressens la joie parce que je réalise que mes interventions sont plus efficaces. Cela permet alors de relativiser la situation.*
- être ouvert à d'autres façons de voir les choses
  - pour faciliter la collaboration
 

*Il m'a fait voir le fait qu'on est deux et que j'en prenais peut-être trop sur mes épaules [...] Cette discussion avec ce collègue d'expérience me fait penser qu'il n'y a pas de vérité, qu'il n'y a pas juste une façon de faire, et qu'il importe de m'adapter à cette nouvelle collaboration.*
  - pour considérer un autre point de vue, en accord avec ses croyances et valeurs
 

*Si ce n'est pas en accord avec mes croyances et valeurs [...] je ne vais pas la retenir comme une option possible et aucun agir pourra en découler.*
  - pour voir et faire les choses autrement
 

*Une émotion amène toujours à la même réflexion et ainsi l'agir demeure le même. Si on se permet de voir les choses différemment et [...] arriver à trouver d'autres façons d'agir.*
- partager ou discuter avec une personne pour ventiler son expérience
  - parce qu'on ressent de la fierté ou d'autres émotions positives
    - 1- *Quand je suis fière de moi, j'en parle à mes proches. [...]. Quand je suis heureuse de moi, je le partage avec mes proches.*
    - 2- *Lorsque je vis [des] émotions positives, il est important pour moi de les transmettre à quelqu'un d'autre.*
  - pour dédramatiser une situation
 

*[Ventiler des émotions négatives auprès] [de] collègues [peut aider à] dédramatiser la situation.*
- réprimer ou refouler son état émotionnel en évitant d'y porter attention
 

*Dès que la situation est vécue, on dirait que c'est comme un blocage émotif. Pour que ça ne vienne pas me chercher, ça bloque et je ne me souviens plus [...] C'est ça, c'est un mécanisme de défense de dire que je ne veux pas que ça m'atteigne.*
- retourner l'émotion contre soi (se blâmer) à cause d'exigences envers soi-même
 

*On se sent coupable de ne pas avoir été à la hauteur [...]. Et ça, je crois qu'on est notre pire ennemi [...] Ce n'est pas vrai que les gens nous jugent, pas tout le temps en tout cas [...] Mais on se sent visé, l'on croit qu'on n'est pas bien [...] parce qu'on se permet ce genre d'exigences-là.*

- demander de l'aide à une personne qui a des croyances et valeurs différentes  
*Si [...] après avoir consulté des collègues qui me ressemblent, les pistes de solution ne fonctionnent pas, je vais être plus ouvert à consulter quelqu'un qui me ressemble moins pour ouvrir vers d'autres possibilités.*

Des liens sont également établis entre :

- la gestion émotionnelle et la compétence émotionnelle  
*Pour mieux gérer mes réactions émotionnelles dans des situations de conflit, la compétence émotionnelle est importante et je pense m'y attarder de plus en plus et même lire au plan théorique afin de m'assurer que mes démarches (le développement de stratégies) vont dans [...] le sens de ce qu'est la compétence émotionnelle.*
- la stratégie choisie en fonction d'effets visés et des effets sur soi et ses émotions  
*Je [me rends compte] que mes choix de stratégies dans [des] situations et l'effet [visé] vont avoir un impact sur moi et surtout sur mes émotions.*
- la manière de faire face à une situation difficile dans laquelle émergent une émotion et des causes de l'émotion  
*Quand [l'émotion] est en lien avec mes jeunes [et] quand je crois profondément que le jeune a [des] besoins [particuliers], je vais vraiment tenir mon bout. [Par contre] quand c'est par rapport à mon orgueil ou par rapport à quelque chose de personnel, je vais être portée [alors] à « ravalier ».*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des liens sont établis entre des stratégies utilisées et le maintien ou le rétablissement d'un certain équilibre émotionnel ou d'un certain bien-être :

- prévenir des problèmes potentiels  
*[Ce sont] toutes ces choses-là qui font que mes émotions [n'émergent plus aussi intensément] parce que j'essaie de régler [des problèmes potentiels] avant [qu'ils ne surviennent].*
- partager ou échanger avec une personne (ventiler son expérience)  
*Je me suis contrôlée beaucoup aussi. Mais j'ai besoin [...d'en parler...] Même si au fond de moi-même je me dis : « ce n'est pas un petit gars de dix-huit ans qui va venir me dire comment faire ma job ». [...Mes collègues] m'ont rassurée.*
- s'éloigner de l'élément qui suscite un état émotionnel  
*[Je leur dis] : « vous prenez tel numéro, vous essayez de le faire. Après 5 minutes, si vous avez des questions, vous m'appeler ». Ça me laisse une période pour que je me calme un peu.*
- recadrer ou redéfinir sa part de responsabilité versus celle de l'autre
  - 1- *Je me dis qu'il a des gros problèmes, ça va pas bien dans sa vie, à l'extérieur. Ça me rassure.*
  - 2- *Je suis plus de bonne humeur maintenant parce que je suis capable d'analyser [et] de dédramatiser. Parce que ça ne vient plus me chercher. [En plus], ça fait que je suis capable de mieux dormir [et que] le lendemain, je suis plus reposé.*
- tenir un discours intérieur, se parler à soi même pour se mettre moins de pression  
*[Ces sont] des stratégies que j'utilise aussi pour [abaisser] la pression, pour ne pas [m'obliger] à me rendre là. Donc, je suis capable de dire : « on arrête ». Parce qu'avant, [j'étais] bien stressé parce que [je me disais] : « il faut que je vois ça aujourd'hui ». [...]. Là, quand je suis plus « zen »,*

*justement, je suis capable de dire : « si on le voit pas aujourd'hui, on le verra demain, pis si on le voit pas demain, bien, on le verra après demain ». Donc, ça m'enlève beaucoup de pression.*

D'autres liens sont établis relativement à la gestion des émotions :

- l'importance d'utiliser des stratégies de gestion des émotions dans des situations qui ne peuvent pas être contrôlées  
*[Il est] important d'utiliser des stratégies qui aident à se sortir de [ses] émotions dans des circonstances où ça sort de [notre] contrôle.*
- la connaissance de ses émotions aide à mieux les contrôler  
*[Du fait de] connaître mes émotions, c'est d'autant plus facile par la suite d'essayer de trouver des solutions [ou] de les contrôler avant qu'il arrive quelque chose.*
- la gestion des émotions, l'attribution du contrôle interne et leur prise en compte  
*Je dois tenir compte que mes émotions, c'est moi qui contrôle tout. [...]. Il y a des éléments qui peuvent déclencher mes émotions positives ou négatives [...] à l'extérieur de moi. Mais en fin de compte, c'est moi qui a des émotions à gérer.*
- la compréhension de ses émotions aide à maintenir une attitude positive à l'égard des élèves malgré une situation interpersonnelle émotionnellement difficile  
*Comprendre mes émotions par l'analyse [de situations] m'aide à dédramatiser les situations et cela fait en sorte que je suis plus positive avec [les élèves]. Cette compréhension m'aide à ne pas avoir de ressentiment à l'égard [des élèves...] Avant, quand un élève « venait me chercher », moi, [je pensais :] « cet élève-là, il m'a fait ça ». Et là, j'avais des réticences face à cet élève-là pour une couple de jours, une couple d'heures ou une couple de cours.*
- la prise en compte des émotions facilite un certain recul  
*Tenir compte des émotions, ça permet tout le temps d'avoir un recul.*
- le développement de stratégies de gestion des émotions favorise la confiance en soi au plan professionnel  
*Je suis plus capable justement d'avoir des stratégies [et...] de gérer mes émotions, [ce qui me donne] plus confiance en moi comme enseignante.*
- le développement de nouvelles stratégies peut être facilité par des échanges et discussions en groupe de collègues  
*À force de parler de nos situations en groupe, on en vient à réfléchir et à se dire : « moi, si une situation comme celle-là m'arrivait, je pourrais utiliser telle ou telle stratégie [...] j'ai plus de bagage [pour gérer des situations].*
- la gestion de ses émotions aide à prendre des décisions adéquates  
*Mieux gérer les émotions aide à prendre les bonnes décisions.*
- l'hygiène de vie peut contribuer à sa capacité à gérer des situations  
*T'es pas juste prof à l'école. Faut que t'aies un style de vie en tant que prof [...] L'année passée, si j'étais allé faire du Yoga deux fois par semaine, du jogging à tous les jours et me coucher de bonne heure, [...] peut-être que j'aurais eu moins de problèmes [...] L'année passée, je n'avais pas un équilibre [...] je ne prenais pas soin de moi.*

## Synthèse du point 4.1.6.4.

Des personnes participantes établissent des liens entre la gestion des émotions ou des situations difficiles ou stressantes et des éléments qu'elles associent à cette composante, particulièrement aux étapes deux et trois.

Tableau 10. : Liens établis et éléments associés à la gestion d'émotions désagréables ou de situations difficiles ou stressantes selon les étapes de la collecte de données

Liens établis		1 <sup>ère</sup> étape	2 <sup>e</sup> étape	3 <sup>e</sup> étape
<b>Certaines stratégies et le rétablissement d'un équilibre émotionnel ou bien-être</b>				
Prévenir des problèmes potentiels.				X
Discuter avec la personne impliquée.			X	
Partager ou échanger avec une personne pour ventiler son expérience émotionnelle.		X		X
S'éloigner de l'élément qui suscite un état émotionnel.				X
Recadrer ou redéfinir	son image, sa vision quant à son rôle.	X		
	sa part de responsabilité <i>versus</i> celle de l'autre.			X
Gérer efficacement des émotions en situation de crise.		X		
Chercher une explication.			X	
Respirer profondément.			X	
Tenir un discours intérieur, se parler à soi même.			X	
Tenir un discours intérieur pour se mettre moins de pression.				X
<b>Certaines stratégies et des raisons de les utiliser</b>				
Partager ou discuter avec une personne pour ventiler son expérience.	parce qu'on ressent de la fierté ou d'autres émotions positives.		X	
	pour dédramatiser une situation.		X	
Demander de l'aide à une personne qui a des croyances et valeurs différentes des miennes.			X	
Éloigner ou s'éloigner de l'élément qui suscite un état émotionnel.	pour maintenir un certain climat dans la classe et sa crédibilité.		X	
	pour arriver par la suite à dialoguer sans blesser l'autre.		X	
	pour éviter un conflit interpersonnel		X	
Recadrer ou redéfinir la situation (changer sa perspective).	parce que l'on tient compte de sa personnalité.		X	
	parce que des attentes ne sont pas comblées.		X	
Utiliser la grille d'analyse (voir annexe I) pour relativiser.			X	
Être ouvert à d'autres façons de voir les choses.	pour faciliter la collaboration.		X	
	pour considérer un autre point de vue, en accord avec ses croyances et valeurs.		X	
	pour voir et faire les choses autrement.		X	

Réprimer ou refouler son état émotionnel en évitant d'y porter attention pour ne pas se laisser atteindre par une situation.		X	
Retourner l'émotion contre soi (se blâmer, se culpabiliser) à cause d'exigences envers soi-même.		X	
<b>Autres liens établis</b>			
La gestion émotionnelle et la compétence émotionnelle.		X	
La stratégie utilisée en fonction d'effets visés et des effets sur soi et ses émotions.		X	
La manière de faire face à une situation difficile dans laquelle émergent une émotion et certaines causes de l'émotion.		X	
L'importance d'utiliser des stratégies de gestion des émotions dans des situations qui ne peuvent pas être contrôlées.			X
La gestion des émotions, s'attribuer le contrôle de ses émotions et les prendre en compte.			X
La connaissance de ses émotions aide à mieux les contrôler.			X
La compréhension de ses émotions aide à maintenir une attitude positive à l'égard des élèves malgré une situation interpersonnelle émotionnellement difficile.			X
La prise en compte des émotions facilite un certain recul.			X
Le développement de stratégies de gestion des émotions favorise la confiance en soi au plan professionnel.			X
Le développement de nouvelles stratégies peut être facilité par des échanges et discussions en groupe de collègues.			X
La gestion de ses émotions aide à prendre des décisions.			X
L'hygiène de vie contribue à sa capacité à gérer des situations.			X

#### 4.1.7 Septième composante : la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles

Les résultats sont présentés selon quatre aspects qui émergent de l'analyse des données : 1) le développement de la composante ; 2) des difficultés ; 3) la prise en compte de la composante pour comprendre une situation et 4) les liens établis.

#### 4.1.7.1. Développement de la composante

##### Étape 1 : le point de départ

Peu de données permettent de constater que les personnes participantes savent qu'elles communiquent des émotions à travers leurs relations interpersonnelles :

- savoir que des messages émotionnels non verbaux sont communiqués par l'expression faciale

*Je laisse [mes émotions] paraître à mes élèves, je ne me cache pas. Donc, quand j'arrive en classe, j'ai un sourire, ils savent que je suis de bonne humeur. Si j'ai l'air bête, ils savent que je ne suis pas de bonne humeur. Ils savent aussi quand c'est une déception, quand je suis fâchée.*

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Quelques personnes participantes montrent qu'elles savent que des émotions sont communiquées à travers les relations interpersonnelles :

- savoir que des messages émotionnels non verbaux sont communiqués par l'expression faciale

1- *Il avait vu mon visage très crispé et il craignait que je lui impose des sanctions ce matin. Aussi il s'attendait à ce que je ne le reprenne pas en classe et que je le sanctionne. Mais il a vu mon visage plus détendu et le fait de revenir sur la situation avec lui et que je l'aie repris tout de suite, le problème s'est résolu.*

2- *Je les regarde. [...]. Comparativement à avant, cela fait qu'il y a bien moins de tensions négatives dans l'air et c'est aussi devenu un signal de réflexion pour les élèves [...] Ils réajustent le tir eux-mêmes. Après, je continue comme si de rien n'était.*

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Quelques personnes participantes montrent qu'elles savent qu'elles communiquent des émotions dans leurs relations interpersonnelles :

- savoir que des messages émotionnels non verbaux sont communiqués

1- *Mes élèves ont même dit : « elle est fâchée » ! Ils l'ont vu. Je me rends compte que eux autres, ils doivent le sentir aussi. Je le sais que j'étais plus impatiente déjà en partant [...] j'ai déjà mon air [d'intransigeance]. Déjà là, j'ai ça dans ma tête. Ils doivent le ressentir.*

2- *T'es enragé. T'es choqué noir. T'es fébrile [...L'élève] te regarde [et] il a quasiment le goût de te dire : « heille », va prendre une marche. Ce n'est pas le temps que tu viennes nous expliquer, regarde ce que tu as l'air.*

#### Synthèse du point 4.1.7.1.

Quelques personnes participantes montrent qu'elles savent que des messages émotionnels non verbaux sont communiqués dans les relations interpersonnelles (ÉT1, ÉT2, ÉT3), en particulier par l'expression faciale (ÉT1, ÉT2).

#### 4.1.7.2. Éprouver des difficultés

##### Étape 1 : le point de départ

Les données ne permettent pas de révéler des difficultés relatives à cette composante.

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des personnes expriment des difficultés par rapport à la communication émotionnelle dans des relations interpersonnelles :

- tenir compte dans l'action des conséquences possibles pour soi et au plan de la relation d'un message émotionnel négatif peut ne pas être pris en compte  
*Si jamais il sent que vous ne l'aimez plus, ça sera même plus amusant pour lui de faire ça ; ça va être de pire en pire. Ça peut justement devenir une relation de haine envers vous.*
- il peut être difficile d'exprimer un message émotionnel qui contribue à l'entretien de la qualité d'une relation interpersonnelle  
*Vous avez dit : « comment peut-on arriver à combiner nos forces ? » Cette phrase-là, elle m'a marqué, parce que je trouve que c'est une façon d'amener les choses. [...] Tu ne te sens pas attaqué avec ça. C'est peut-être ça, des fois, je ne sais pas comment nommer les choses [avec ce collègue...], je ne veux pas créer cette chicane-là.*

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des données dévoilent des difficultés associées à la communication émotionnelle dans les relations interpersonnelles :

- tenir compte dans l'action des conséquences possibles pour soi et pour l'autre (sentiment d'injustice ou d'insécurité) d'un message émotionnel négatif peut ne pas être pris en compte.
  - 1- *Parce que lui, il était insulté que je sois fâchée. [Alors, il a plutôt pensé]: « tu me cries après, je n'aime pas ça, t'es pas juste ». C'est pour ça que ça a fait vraiment un engrenage. Sans ça, si j'étais restée plus calme [...] cela n'aurait peut-être pas dégénéré, je l'avoue.*
  - 2- *Je pense que quand je suis fâché, ils n'aiment pas ça. Ils étaient insécures, ils ne comprenaient pas. [...] C'est quand je suis revenu calme [qu'] ils ont [compris]. Je pense que ça sert absolument à rien qu'on se fâche.*



- il peut être difficile d'exprimer un message émotionnel qui contribue à l'entretien de la qualité d'une relation interpersonnelle

*Tu essaies de transmettre quelque chose de positif, de la gentillesse. [Mais] t'es imprégné de négatif.*

#### Synthèse du point 4.1.7.2.

Quelques personnes participantes montrent qu'elles éprouvent des difficultés associées à la communication émotionnelle dans les relations interpersonnelles, à partir de la deuxième étape : 1) la prise en compte des conséquences possibles pour soi et au plan de la relation, d'un message émotionnel négatif (ÉT2, ÉT3) et 2) il peut être difficile d'exprimer un message émotionnel qui contribue à l'entretien de la qualité d'une relation interpersonnelle (ÉT2, ÉT3).

#### 4.1.7.3. Prendre en compte cette composante pour comprendre une situation

##### Étape 1 : le point de départ

Les données ne permettent pas de révéler des difficultés relatives à cette composante.

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des données suggèrent une certaine prise en compte de cette composante chez des personnes participantes :

- prendre en compte, après l'action, un message émotionnel qui exprime une intention de domination, c'est-à-dire un rapport de pouvoir (dominant/dominé)  
*Je devenais émotif. [...] [Alors] ma voix n'était pas calme, [elle était] plus sèche, mon regard [reflétait] que je voulais le dominer. L'élève devait sentir que je voulais gagner. [J'avais] un ton de voix plus dictatorial, sévère. [...] Je devenais baveux avec l'élève.*
- prendre en compte, après l'action, un message émotionnel non verbal communiqué par son expression faciale pour comprendre son effet sur une situation  
*Il avait vu mon visage très crispé et il craignait que je lui impose des sanctions ce matin [...] Mais il a vu mon visage plus détendu [...] le problème s'est résolu.*
- prendre en compte un message émotionnel négatif pour comprendre des conséquences pour soi et dans la relation à l'élève  
*J'ai déjà « pété ma coche » avec un élève. Après réflexion, je me suis dit que ce n'était pas bon. Au cours suivant, j'ai constaté que le lien avec l'élève s'était effrité [...] La relation de confiance était comme brisée, c'était plus difficile avec cet élève par la suite.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Quelques personnes participantes tiennent compte d'éléments associés à la communication des émotions dans les relations interpersonnelles :

- prendre en compte, après l'action, des conséquences pour l'autre d'un message émotionnel négatif communiqué dans une situation.

*Si j'étais juste intervenu [...] sans me choquer [...] il se serait peut-être senti moins confronté.*

- prendre en compte, après l'action, un message émotionnel communiqué pour comprendre la réaction de l'autre

*Tu essaies de transmettre quelque chose de positif, de la gentillesse. [Mais] t'es imprégné de négatif. [L'élève] te regarde [et] il a quasiment le goût de te dire : « heille, va prendre une marche. Ce n'est pas le temps que tu viennes nous expliquer, regarde ce que tu as l'air ».*

### Synthèse du point 4.1.7.3.

Quelques personnes participantes montrent qu'elles prennent en compte, à partir de la deuxième étape, des éléments associés à la communication émotionnelle dans les relations interpersonnelles. Particulièrement, elles le font, après l'action, et ce, surtout pour leurs messages émotionnels plutôt négatifs : 1) qui expriment une intention de domination, c'est-à-dire un rapport de pouvoir (dominant/dominé) (ÉT2) ; 2) qui sont communiqués de manière non verbale, par l'expression faciale afin de comprendre son effet sur la situation (ÉT2) ; 3) pour comprendre des conséquences pour soi et sur la relation interpersonnelle (ÉT2) ; 4) pour comprendre des conséquences pour l'autre dans une situation (ÉT3) et 5) pour comprendre la réaction de l'autre (ÉT3).

### 4.1.7.4. Faire des liens avec des éléments de cette composante

#### Étape 1 : le point de départ

Un lien est établi avec la communication émotionnelle dans les relations interpersonnelles :

- savoir qu'un message émotionnel négatif peut avoir des conséquences pour soi, des effets sur l'autre et peut effriter la relation interpersonnelle

*Qu'on l'aime ou qu'on l'aime pas, il est dans notre classe jusqu'à la fin de l'année [et] il faut que l'on soit professionnel [...] Si jamais il sent que vous ne l'aimez plus, ça sera même plus amusant pour lui de faire ça ; ça va être de pire en pire. Ça peut justement devenir une relation de haine envers vous.*

## Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des liens sont établis avec des éléments associés à la communication émotionnelle dans les relations interpersonnelles :

- savoir que la communication émotionnelle peut dépendre de la nature de la relation.  
*Si elle vit quelque chose de difficile [...] elle n'a pas le goût de parler à son professeur, encore moins. Ce n'est pas une personne nécessairement significative pour elle [...] Je pense que c'est [plutôt] le rôle de la psychoéducatrice de pouvoir pousser plus loin, [ce qui se passe].*
- savoir que certains facteurs associés à la structure de la relation interpersonnelle peuvent influencer la communication émotionnelle dans la relation :
  - l'âge (asymétrie) peut rendre la communication émotionnelle plus difficile  
*Il est plus vieux que moi. [Alors] j'ai de la [difficulté] à lui exprimer que je ne suis pas d'accord avec sa façon de faire, sa façon d'agir, sa façon de penser. Souvent, ça me met à bout [et] je suis en colère, [mais] je ne sais pas comment le lui exprimer.*
  - la symétrie relationnelle peut favoriser la communication émotionnelle  
*La solution n'est pas toujours de se mettre au-dessus de nos élèves. Dans bien des cas, il faut arriver à leur parler d'égal à égal parce que c'est une approche que souvent on néglige parce qu'on a notre rôle d'enseignant. Mais souvent, juste de se rabaisser à côté d'eux, ils se sentent moins menacés [...] ils se sentent plus enclins à nous parler.*
  - le degré d'intimité relationnelle influence ce qui peut être communiqué  
*Plus que le temps avance, plus que la relation est proche avec lui, plus qu'on développe un lien. Je peux lui dire maintenant : « regarde, ça fait un mois que tu fais ça [...] ».*
  - le degré de confiance dans la relation influence l'authenticité émotionnelle  
*Ça prend de la confiance [...] Je pense que se le faire dire, [il pense] : « j'y crois pas » ou [il se dit] : « je vais faire comme si je m'en fou » ou « ah mon Dieu elle a dit quelque chose, faut pas que j'aie l'air de... ». Ça se peut qu'il ait une carapace, [qu'il fasse] comme si...*
- savoir qu'un message émotionnel négatif peut avoir des conséquences négatives :
  - sur la qualité de la relation interpersonnelle (conflits, effritement de la relation)  
*1- Je me suis rendue compte que beaucoup de conflits découlent de mon attitude envers les élèves.  
2- [...] avec le regard dans les yeux, le ton lent aide à faire entrer l'information. [Il y a] augmentation de l'impact, mais diminution de la relation.*
  - pour soi  
*J'ai déjà « pété ma coche » [...] J'ai fait le lien avec ce qui s'était passé [...] Et pour moi c'était plus difficile.*
- savoir qu'un message émotionnel positif peut avoir des conséquences positives :
  - pour les autres  
*Maintenant j'essaie de trouver des choses positives pour chacun [...] des commentaires positifs que je n'avais pas nécessairement tendance à formuler, mais eux, ils en ont besoin.*
  - sur la qualité de la relation interpersonnelle  
*En perdant un peu de ma rigidité [et] en me montrant plus humaine, les élèves sont eux aussi plus à l'écoute de mes demandes.*
- Une croyance (c'est mieux) et une valeur (sincère) sont exposées à propos de la communication émotionnelle positive :
  - 1- *Quand c'est positif, on est mieux de le dire pour ne pas se censurer.*

- 2- *Quand l'émotion est positive, c'est mieux de dire tout de suite qu'est-ce qu'on pense [car] ça va être plus sincère.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Quelques personnes participantes exposent les liens qu'elles établissent entre leur communication émotionnelle négative dans les relations interpersonnelles et le fait de susciter des émotions désagréables ou des réactions chez l'autre :

- 1- *T'es enragé. T'es choqué noir. T'es fébrile. [... L'élève] te regarde [et dit : « ...] Ce n'est pas le temps que tu viennes nous expliquer, regarde ce que tu as l'air.*
- 2- *Il était insulté que je sois fâchée.*
- 3- *Quand t'es fâché, eux autres, je pense qu'ils vivent de l'insécurité.*
- 4- *[Quand on communique des émotions], il y en a pour qui ça va faire en sorte qu'ils vont plus essayer de se contrôler [...]. Il y en a d'autres, au contraire, ils sont comme en réaction.*

### Synthèse du point 4.1.7.4.

Des personnes participantes montrent qu'elles peuvent faire des liens entre la communication émotionnelle et les relations interpersonnelles, et ce, particulièrement à la deuxième étape du processus.

Tableau 11.: Liens établis et éléments associés à la conscience d'émotions communiquées dans les relations interpersonnelles selon les étapes de la collecte de données

Liens établis		1 <sup>ère</sup> étape	2 <sup>e</sup> étape	3 <sup>e</sup> étape
<b>Reconnaître des conséquences négatives de ses messages émotionnels négatifs</b>				
Des conséquences pour soi.		X	X	
Des effets sur l'autre (réactions ou émotions).		X		X
Des conséquences sur la qualité de la relation.		X	X	
<b>Reconnaître des conséquences positives de ses messages émotionnels positifs</b>				
Des conséquences positives pour les autres.			X	
Des conséquences positives sur la qualité de la relation.			X	
<b>Autres liens établis</b>				
Savoir que la communication émotionnelle peut dépendre de la nature de la relation interpersonnelle.			X	
Des croyances (c'est mieux) et des valeurs (sincérité) ressortent à propos de la communication émotionnelle positive.			X	
Savoir que des facteurs, associés à la structure de la relation	L'asymétrie due à l'âge peut rendre la communication émotionnelle difficile.		X	
	La symétrie relationnelle peut favoriser la communication émotionnelle.		X	

interpersonnelle, peuvent influencer la communication émotionnelle dans la relation interpersonnelle	Le degré d'intimité relationnelle influence ce qui peut être communiqué.		X	
	Le degré de confiance dans la relation influence l'authenticité de la communication émotionnelle.		X	

#### 4.1.8 Huitième composante : la capacité d'autoefficacité émotionnelle

Les résultats sont présentés selon quatre aspects qui émergent de l'analyse des données : 1) le développement de la composante ; 2) des difficultés ; 3) la prise en compte de la composante pour comprendre une situation et 4) les liens établis.

##### 4.1.8.1. Développement de la composante

###### Étape 1 : le point de départ

Quelques personnes participantes révèlent des indices qui laissent croire qu'elles ont développé un potentiel d'autoefficacité émotionnelle :

- avoir résolu un problème et ressentir un sentiment agréable ou positif  
*Après les réunions et discussions avec les élèves, tous les malentendus étaient résolus. Je me sentais très bien d'avoir pris la bonne décision. .*
- maintenir ou rétablir un certain équilibre émotionnel  
*Je peux rester une demi-heure, des fois une heure, après l'école, mais ce n'est pas grave [car] ça me permet d'arriver chez nous [et] de [dire] : « je suis correcte ».*

###### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Les données dévoilent un potentiel d'autoefficacité émotionnelle chez certaines personnes enseignantes :

- avoir résolu un problème et ressentir un sentiment agréable ou positif  
*1- Après le dialogue avec cet élève, je me suis senti plus réconcilié avec moi-même du fait d'être revenu sur la situation et que ça se soit réglé avec le jeune. .*
- maintenir ou rétablir un certain équilibre émotionnel

*J'essaie de comprendre le pourquoi de la perturbation au lieu [...] d'être dérangé [...] et] j'absorbe mieux les émotions. [Par conséquent,] je suis moins stressée et de meilleure humeur.*

### Étape 3 : cinq à six mois après la démarche d'accompagnement

Des données révèlent des indices d'une autoefficacité émotionnelle potentielle :

- accepter son expérience émotionnelle comme étant légitime
  - 1- *Dans le fond, j'ai eu mes raisons de me fâcher ; je ne me dis plus que je n'aurais pas dû.*
  - 2- *Je pense que j'ai été efficace, [que...] j'ai réussi à me détacher de ça. Ça ne peut que me faire du bien finalement, mais en même temps [...] c'est normal de vivre des frustrations.*

Synthèse du point 4.1.8.1.

Des personnes participantes révèlent des indices d'un certain potentiel d'autoefficacité émotionnelle à travers le fait : 1) d'avoir résolu un problème et à la suite, de ressentir un sentiment agréable ou positif (ÉT1, ÉT2) ; de 2) maintenir ou de rétablir un certain équilibre émotionnel après une situation émotionnelle (ÉT1, ÉT2) et 3) d'accepter son expérience émotionnelle comme étant légitime (ÉT3).

### 4.1.8.2. Éprouver des difficultés

#### Étape 1 : le point de départ

Une personne révèle sa difficulté à être auto-efficace émotionnellement, en situation de crise :

- demeurer aux prises avec des émotions désagréables ou négatives ou perdre le contrôle de soi au plan émotionnel
 

*Je dois [...]avoir moins d'émotions pour être plus efficace, mieux contrôler mes émotions dans une situation de crise.*

#### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des personnes révèlent la difficulté à faire preuve d'autoefficacité émotionnelle :

- considérer ses actions comme étant inappropriées en situation émotionnelle
  - 1- *Avec les rencontres, je me rends compte que je suis souvent impulsive et que j'agis peut être trop vite.*
  - 2- *Je ne comprends pas encore nécessairement pourquoi je réagis de façon confrontation-agression. [...]. Je n'aime pas réagir comme ça.*

- 3- *[Lorsque je suis] confronté à une situation qui implique une émotion intense, j'ai tendance à tout confondre au lieu d'agir de façon sensée et raisonnable.*
- considérer ses actions inefficaces en situation émotionnelle
  - 1- *Quand je vis une émotion, [...] je réagis trop promptement et je me rends compte que c'est peut-être pour ça que mes interventions ne marchent pas toujours.*
  - 2- *La colère m'a empêché de reconnaître la situation et d'ajuster le tir. Au contraire, je me suis enfoncé dans une situation perdue d'avance.*
  - 3- *L'émotion [me mène à me sentir] coupable, [à] remettre en doute la pertinence de mes interventions, [à] me [remettre] en question, me sentir inefficace.*
- échouer dans la recherche d'un équilibre émotionnel pour résoudre un problème
  - Au début, j'ai essayé d'ignorer l'émotion, mais le malaise restait toujours et je pensais et pensais, mais n'arrivais pas à une solution satisfaisante pour moi.*
- demeurer aux prises avec des émotions désagréables ou négatives ou perdre le contrôle de soi au plan émotionnel
  - 1- *Quand l'école finit le soir, ces émotions reviennent [...]. Je n'avais jamais réalisé que ces émotions-là ne partent pas ! Comment en arriver à mettre les émotions de côté dans l'action, mais que ça ne revienne pas ?*
  - 2- *Les émotions m'ont enlevé une partie de contrôle [...] je n'étais plus complètement bien dans ma peau, ce qui m'a empêché d'être plus efficace et plus professionnel dans la gestion de cette situation.*

### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Des données révèlent de l'inefficacité émotionnelle chez certaines personnes :

- considérer ses actions inappropriées et inefficaces en situation émotionnelle
  - Je devenais émotif. [...] Je devenais baveux avec l'élève. [...] Je n'aime pas ça [...] Je ne suis pas bien là-dedans. [...] Quand je réagis comme ça, j'ai un effet immédiat, mais dans le fond t'as pas obtenu ce que tu veux à long terme. Ça revient.*
- considérer ses actions inappropriées en situation émotionnelle
  - Je n'ai pas tellement aimé ça de moi [...] Ça m'a mis mal un peu. [...] Il ne faut pas que je me rende jusque-là, à être fâché jusqu'à ce point-là pour être obligé de toucher les élèves, de les saisir physiquement.*

Synthèse du point 4.1.8.2.

Des personnes participantes disent éprouver, dans certaines circonstances, de la difficulté à faire preuve d'autoefficacité émotionnelle.

Tableau 12. : Difficultés relativement à la capacité d'autoefficacité émotionnelle dans des situations avec émotion désagréable selon les étapes de la collecte de données

Difficultés associées à l'autoefficacité	1 <sup>ère</sup> étape	2 <sup>e</sup> étape	3 <sup>e</sup> étape
Demeurer aux prises avec des émotions désagréables ou négatives ou perdre le contrôle de soi au plan émotionnel.	X	X	
Considérer ses actions comme étant inappropriées en situation émotionnelle.			X
Considérer ses actions inefficaces en situation émotionnelle.		X	X
Échouer dans la recherche d'un équilibre émotionnel pour résoudre un problème.		X	

#### 4.1.8.3. Prendre en compte cette composante pour comprendre une situation

Les données révèlent très peu de segments de transcription relativement à la prise en compte de la capacité d'autoefficacité émotionnelle ou d'éléments associés à cette composante. En effet, bien que plusieurs personnes participantes s'expriment à propos de situations émotionnelles dans lesquelles elles pensent avoir été efficaces ou inefficaces, elles ne tiennent pas compte, à proprement dit, de ce qu'elles croient devoir ressentir dans les circonstances. Aussi, très peu de personnes tiennent compte d'éléments associés à l'autoefficacité émotionnelle :

- prise en compte d'une perte de contrôle au plan émotionnel pour comprendre son inefficacité dans la gestion d'une situation

*Les émotions m'ont enlevé une partie de contrôle [...] je n'étais plus complètement bien dans ma peau. Ce qui m'a empêché d'être plus efficace [...] dans la gestion de cette situation.*

#### Synthèse du point 4.1.8.3.

Très peu de personnes participantes semblent prendre en compte la capacité d'autoefficacité émotionnelle pour comprendre une situation. Ce n'est qu'à la deuxième étape qu'un élément associé à la capacité d'autoefficacité émotionnelle, la perte de contrôle au plan émotionnel, est prise en compte pour comprendre son inefficacité dans la gestion d'une situation.



#### 4.1.8.4. Faire des liens avec des éléments de cette composante

##### Étape 1 : le point de départ

Aucune donnée ne révèle de liens établis avec des éléments de cette composante.

##### Étape 2 : l'amorce et l'approfondissement

Des liens sont établis avec des éléments associés à la capacité d'autoefficacité émotionnelle :

- la capacité d'autoefficacité émotionnelle et :
  - l'acceptation de son expérience émotionnelle  
*C'est la composante huit, la capacité d'autoefficacité émotionnelle parce qu'elle avait l'air de vivre bien avec ses émotions.*
  - l'analyse de ses émotions et de son efficacité  
*C'était la composante huit [parce que] elle analysait ses émotions et l'efficacité de ses interventions [et] elle pensait à les améliorer.*
- la perte de contrôle au plan émotionnel et une gestion inefficace de la situation  
*Les émotions m'ont enlevé une partie de contrôle de la situation parce que je n'étais plus complètement bien dans ma peau. Ce qui m'a empêché d'être plus efficace et plus professionnel dans la gestion de cette situation.*
- comprendre ses émotions et maintenir un certain équilibre émotionnel  
*J'essaie de comprendre le pourquoi de la perturbation au lieu de ne pas être d'accord, d'être dérangé. [...]. Je reviens donc sur les situations et absorbe mieux les émotions. [Par conséquent,] je suis moins stressée et de meilleure humeur.*

##### Étape 3 : après la démarche d'accompagnement

Il semble qu'un seul lien soit établi avec cette composante :

- croire avoir été efficace, s'être détaché émotionnellement d'une situation et accepter son expérience émotionnelle  
*Je pense que j'ai été efficace [...] j'ai réussi à me détacher [émotionnellement] de la situation. Ça ne peut que me faire du bien finalement, mais en même temps, c'est normal, selon moi, c'est normal de vivre des frustrations.*

#### Synthèse du point 4.1.8.4.

Peu de personnes participantes établissent des liens avec la capacité d'autoefficacité émotionnelle ou avec des éléments y étant associés. Ce n'est qu'à partir de la deuxième étape que certains liens sont établis entre : 1) la capacité d'autoefficacité émotionnelle et l'acceptation de son expérience émotionnelle (ÉT2) ; 2) la capacité d'autoefficacité émotionnelle et l'analyse de ses émotions (ÉT2) ; 3) la perte de contrôle au plan émotionnel et une gestion inefficace de la situation (ÉT2) ; 4) la compréhension de ses émotions et le maintien d'un certain équilibre émotionnel (ÉT2) et 5) la croyance d'efficacité, s'être détaché émotionnellement d'une situation et accepter son expérience émotionnelle (ÉT3).

En somme, les résultats relatifs au premier objectif de cette recherche permettent de rendre compte de la prise en compte de la compétence émotionnelle à partir des huit composantes, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle avant, pendant et après une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste et qui intègre des éléments de formation relativement à la compétence émotionnelle et sa prise en compte. De plus, ces résultats tiennent compte d'indicateurs de développement pour chacune des composantes ainsi que des difficultés et des éléments soulevés par les personnes participantes, aux trois étapes de la collecte de données.

Dans la prochaine section, les résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche seront maintenant présentés.

## 4.2 Présentation des résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche

Dans cette section, sont présentés des changements déclarés par les personnes participantes quant à la compétence émotionnelle et sa prise en compte ainsi que par rapport aux connaissances construites. Ces données ont été recueillies lors du bilan des apprentissages, au terme de la démarche et cinq à six mois plus tard.

#### 4.2.1 Première composante : la conscience de ses émotions

Des personnes soulignent des changements liés à la conscience de leurs émotions :

- être plus conscient de vivre des émotions, de les ressentir
  - 1- *Moi, le cheminement que j'ai fait, c'est d'être plus consciente de vivre des émotions.*
  - 2- *Au début [de la démarche d'accompagnement], je ne portais pas vraiment attention à mes émotions. Là, dans le fond, je suis plus consciente.*
  - 3- *Au début [de l'accompagnement] je ne portais guère attention aux émotions que je ressentais lors de certaines situations [...] Maintenant, je suis capable de distinguer les émotions que je ressens.*
- reconnaître davantage les émotions qui émergent
  - 1- *Je crois que je suis [davantage] capable de reconnaître mes réelles émotions.*
  - 2- *Des fois, on sait en général comment on est, mais on n'est pas capable de dire exactement : « j'étais fâché ». Je ne dis pas que je suis rendu à être exactement capable de [...] cerner l'émotion, mais je pense que [...] c'est plus précis.*
- reconnaître les causes de ses émotions
 

*L'année passée, ce qui m'a permis de cheminer, sincèrement, [...] sur le coup, je pense que je n'étais pas capable de le dire. Mais je me rends compte [...] que je suis capable de [...] me dire : « si je me sens [comme ça], c'est à cause de ça.*

Des personnes participantes affirment prendre davantage en compte leurs émotions :

- réfléchir davantage à propos des émotions
  - 1- *Avant, je ne me serais jamais arrêtée pour penser à tout ça [...] Le fait de partager certaines situations avec d'autres personnes m'a poussée à réfléchir sur ce que je vivais [émotionnellement].*
  - 2- *Je prends plus le temps de penser à mes émotions que l'année passée.*
  - 3- *Maintenant, je prends le temps de réfléchir, [...] et je tiens plus compte [de mes émotions].*
  - 4- *Il y a amélioration dans le sens où moi j'étais quelqu'un qui ne tenais absolument pas compte des émotions [...] Donc maintenant oui, je rentre ça en ligne de compte, surtout quand ça va mal [...] les émotions viennent s'inscrire dans ma réflexion.*
- réfléchir d'une manière plus consciente à propos des émotions
  - 1- *C'est parce qu'on s'est pas mal pratiqué l'année passée. C'est peut-être plus facile maintenant. Avant, je ne m'en rendais pas compte. Je le faisais sûrement, sauf que pas automatiquement. Mais là, quand je fais quelque chose ou quand je dis quelque chose, je suis capable de faire le lien avec mes émotions [...] Je devais le faire avant, mais tout croche.*
  - 2- *Je réalise que je réfléchissais par rapport à mes émotions, ce que je pensais que je ne faisais pas. Je le faisais, mais sans m'en rendre compte. Plus je le fais, plus que ça me fait prendre conscience que je le fais.*
  - 3- *[Par la suite], j'y ai pensé vraiment beaucoup à ma réaction [...] À ce moment là, j'ai vraiment été consciente de ma réflexion [à propos] de mes émotions.*
- prendre en compte ses émotions pour comprendre leurs effets
 

*J'ai appris à analyser mes réactions [émotionnelles]. Cela me permet de connaître mes émotions et ce qu'elles ont provoqué ou encore ce qu'elles n'ont pas fait.*

- prendre en compte ses émotions en écrivant pour prendre du recul
  - 1- *Je prends maintenant un moment pour écrire, à tous les soirs, j'ai senti ça, j'ai fait ça.*
  - 2- *L'écriture, ça m'aide à savoir vraiment ce qui s'est passé. Et je fais juste le relire et je me dis: « Ah oui c'est vrai, cette fois-là, j'étais vraiment fâchée. Ah oui, cette fois-là, ça m'a insultée. Ah oui, cette fois-là j'étais contente. J'écris mes interventions pour les dossiers, mais en même temps, je pense que ça m'aide à vraiment mettre l'ordre dans la situation.*
- prendre en compte ses émotions pour mieux intervenir ou agir
  - 1- *J'ai beaucoup cheminé car je prends maintenant le temps d'y réfléchir [aux émotions] pour mieux les comprendre et agir de manière adaptée et efficace.*
  - 2- *J'ai appris à analyser mes émotions afin de mieux intervenir.*
  - 3- *Je suis maintenant plus apte à prendre en compte ce que je ressens pour agir.*

Des personnes participantes disent avoir construit de nouvelles connaissances :

- à propos de soi, au plan émotionnel
  - des facettes de soi
    - 1- *On découvre des côtés de soi qu'on aurait préféré ne pas découvrir, mais ça fait partie de la chose ; en soi, ce n'est pas négatif.*
    - 2- *Les rencontres m'ont permis de mieux me connaître. À analyser mes réactions après coup, [j'ai] appris à connaître mes émotions.*
  - en lien avec ses actions ou réactions dans sa pratique enseignante
    - 1- *[Ce que j'ai appris], c'est que mes émotions sont une partie importante dans ma pratique.*
    - 2- *J'ai pris conscience que l'émotion intervient dans ma gestion de classe et des conflits.*
    - 3- *Le cheminement que j'ai fait, c'est d'être conscient que je vivais des émotions et que ça avait un impact sur mes façons de réagir.*
- à propos des émotions, en tant qu'objet de connaissance
  - il y a un lien entre les émotions et la pensée
 

*J'ai compris [que] l'émotion [et la pensée], je pense qu'on en a parlé, c'est tout inter-relié ; ce qui se passe dans ta tête, ce qui se passe dans ton cœur, ça va ensemble.*
  - une attribution interne du contrôle des émotions
 

*J'ai appris un élément essentiel dont je n'avais pas conscience auparavant. En fait, j'ai réalisé que nos émotions font partie de nous. On voit que c'est nous qui quelque part, au fond de nous-mêmes, avons décidé de nous énerver. Donc, ça je l'ai compris.*

Synthèse du point 4.2.1.

Des personnes participantes mentionnent des changements associés à la conscience de leurs émotions. Ces changements touchent la conscience et la prise en compte de ses propres émotions de même que le développement de la connaissance sur les émotions.

Tableau 13. : Changements relatifs à la conscience de ses émotions

<b>Éléments associés au développement de la conscience de ses émotions</b>	
Être plus conscient de vivre des émotions, de les ressentir.	
Reconnaître davantage les émotions qui émergent.	
Reconnaître des causes de ses émotions.	
<b>Éléments associés à la prise en compte de cette composante</b>	
Réfléchir davantage à propos des émotions.	
Réfléchir d'une manière plus consciente à propos des émotions.	
Prendre en compte ses émotions pour comprendre leurs effets.	
Prendre en compte les émotions en écrivant pour prendre du recul.	
Prendre en compte ses émotions pour intervenir ou agir.	
<b>Nouvelles connaissances construites</b>	
À propos de soi au plan émotionnel.	des facettes de soi. en lien avec ses actions ou réactions dans sa pratique enseignante.
À propos des émotions, en tant qu'objet de connaissance.	il y a un lien entre les émotions et la pensée. le contrôle des émotions est interne.

#### 4.2.2 Deuxième composante : l'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres

Des personnes participantes disent avoir construit de nouvelles connaissances en lien avec les causes des émotions des élèves :

- des réactions émotionnelles peuvent être en lien avec le degré de maturité  
*J'ai constaté que ce que je voulais qu'il arrive quand l'élève avait réagi [émotionnellement], c'est plutôt arrivé quatre mois plus tard. Je comprends que c'est parce que dans le moment, l'élève manquait de maturité [...] J'ai réalisé que certaines choses arrivent avec le temps.*
- des réactions émotionnelles peuvent être en lien avec des facteurs situationnels ou contextuels, au lieu de s'attribuer entièrement la cause  
*Je me suis rendu compte que c'était la situation, que ce n'était pas juste moi [qui était en cause], que c'était aussi [à cause du] cours que [les élèves] réagissaient.*
- des élèves arrivent en classe avec un état émotionnel lié à leur contexte familial  
*Ce n'est pas vrai qu'ils arrivent en classe [et] qu'ils sont neutres [émotionnellement]. Ils amènent tout leur bagage en classe [...] Mais s'il vient d'un milieu difficile, faut tenir compte de ça aussi. Je crois que ça, pour moi ça a été le plus gros défi, d'accepter ça [et] ça a été vraiment un apprentissage d'en tenir compte.*

Synthèse du point 4.2.2.

Des personnes participantes mentionnent des changements associés à la perception et la compréhension des émotions des autres.

Tableau 14. : Changements relatifs à la perception et la compréhension des émotions des autres

<b>Nouvelles connaissances construites à propos des causes des réactions émotionnelles des élèves</b>
Des réactions émotionnelles chez des élèves peuvent être en lien avec leur degré de maturité.
Des réactions émotionnelles chez des élèves peuvent être en lien avec des facteurs situationnels ou contextuels, au lieu de s'attribuer entièrement la cause.
Des élèves arrivent en classe avec un état émotionnel lié à leur contexte familial.

#### 4.2.3 Troisième composante : l'habileté à verbaliser ses émotions

Des personnes participantes disent avoir principalement appris à préciser la mise en mots de ce qu'elles vivent émotionnellement :

- 1- *Je pense que j'ai appris [...] à mettre le mot juste sur ce que je ressens.*
- 2- *J'ai appris à nommer mes émotions, à dire des mots [pour en] parler.*
- 3- *De plus en plus, j'apprends aussi à mettre des mots sur mes émotions.*

#### Synthèse du point 4.2.3.

Des personnes participantes disent avoir appris à mettre en mots, et avec plus de précision pour certains d'entre eux, ce qu'elles vivent émotionnellement.

#### 4.2.4 Quatrième composante : la capacité d'empathie

Certaines personnes précisent avoir développé ce qui peut être de l'empathie :

- une ouverture à l'expérience des élèves et une plus grande écoute  
*Je perçois un cheminement de mon côté parce qu'au lieu d'être juste l'enseignant, l'enseignant est devenu peut-être plus alerte aux problèmes [des élèves] ; il y a un côté plus humain qui s'est développé [en moi]. [...]. L'enseignant est devenu, peut-être plus alerte à leurs problèmes, plus à l'écoute de ce que [les élèves] peuvent vivre.*
- une stratégie en situation conflictuelle : se questionner à savoir « s'il le mérite »  
*Maintenant, quand j'arrive pour parler, je prends le temps de regarder la personne et de me dire : « ok, calme-toi, c'est correct » [...] C'est peut-être de l'empathie. Je pense au geste qu'il a*

*fait [et je me questionne] : « est-ce que ça mérite vraiment que je sois méchante? » [...] Ça, je fais souvent ça [maintenant].*

#### Synthèse du point 4.2.4.

Quelques personnes participantes mentionnent des changements qui peuvent être associés à la capacité d'empathie.

Tableau 15. : Changements relatifs à la capacité d'empathie

<b>Éléments associés au développement de la capacité d'empathie</b>
Une ouverture à l'expérience des élèves et une plus grande écoute.
Une stratégie en situation conflictuelle : se questionner à savoir « s'il le mérite ».

#### 4.2.5 Cinquième composante : l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable

Des changements sont soulevés sur le plan du développement de la composante :

- **contrôler davantage son expression émotionnelle lorsque des émotions émergent**
  - 1- *L'année passée, j'aurais verbalisé tout de suite ce que je pensais. [...] Souvent, ça faisait en sorte que ça dégénérerait encore plus. Ça, c'est un gros travail que j'ai fait sur moi. Je me suis dit : « il faut que j'arrête de prendre ça personnel » [...Aussi] j'essaie de penser avant de dire des choses, et je pense que je me détache beaucoup, ça je le sais que je le faisais moins l'année passée ; là, je commence à plus le faire.*
  - 2- *Je me laisse moins aller, je ne dis plus n'importe quoi. Par exemple, avant je pouvais [...] dire n'importe quoi : « je ne sais pas ce que je fais parmi vous, bande d'imbéciles, vous ne comprenez rien, pourquoi vous êtes ici ? » [...] C'est le genre de chose qui sort [...] quand on est débordé, quand on perd totalement le contrôle [...]. L'année passée, des fois, j'ai éclaté.*
  - 3- *Je contrôle mieux mes émotions [...]. Par exemple, si je lève mon ton en classe, je ne crie pas [...] J'ai investi beaucoup pour ne pas crier.*
- **dissimuler davantage une émotion désagréable ou négative (du dédain envers un élève) en lien avec ses valeurs morales (pas correct) et professionnelles**

*J'ai autant de dédain [envers l'élève] que [j'en avais] l'année passée. Mais je le laisse moins paraître. Je me suis améliorée là-dessus. Sauf que ça vient autant « me chercher ». [L'année passée] je le sentais [que] ce n'était pas correct. Mais on dirait que ça venait tellement « me chercher » que je réagissais avec [l'élève] comme si c'était un gars dans la rue qui me disait des commentaires que je n'aimais pas. Ça ne fait pas très professionnel de lui répondre du tac au tac. Ça, je m'en suis rendu compte.*



Synthèse du point 4.2.5.

Des personnes participantes mentionnent des changements associés à l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable.

Tableau 16. : Changements relatifs à l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable

<b>Éléments associés au développement de l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable</b>
Contrôler davantage son expression émotionnelle lorsque des émotions émergent.
Dissimuler davantage une émotion désagréable ou négative (du dédain envers un élève) en lien avec ses valeurs morales (pas correct) et professionnelles.

#### 4.2.6 Sixième composante : la capacité à gérer des émotions désagréables et des situations difficiles ou stressantes

Des personnes participantes affirment mieux gérer leurs émotions désagréables grâce à la démarche d'accompagnement. Principalement, elles croient :

- mieux maîtriser leurs émotions  
*Moi, sincèrement, [ce qui a changé] c'est maîtriser mes émotions.*
- mieux se détacher émotionnellement, des situations  
*Dans mon cas, parfois le problème c'était de me détacher [émotionnellement]. Je vois qu'avec nos rencontres, ce qui a changé, c'est de me détacher des situations.*

Des personnes affirment avoir développé des stratégies centrées sur l'environnement (externes) qui les aident à gérer leurs émotions désagréables ou négatives ou des situations difficiles ou stressantes :

- faire de la résolution de problèmes  
*Je ne prends plus seulement mes émotions en considération. Je prends davantage les situations comme un casse-tête à résoudre, ce qui me rend plus efficace.*
- discuter directement avec la personne impliquée en vue de régler le problème  
*Dans des situations [difficiles], je juge plus sage de discuter avec [l'élève]. L'an dernier, c'était comme machinal. Tu n'as pas ton document, manquement [...]. Il n'est pas venu à la récupération, j'appelle les parents : « votre fils a un manquement ». Je lui ai donné de la récupération obligatoire,*



*il ne s'est pas présenté. [...] Mais cette année, je prends le risque de [régler] le problème avec l'élève [...] et j'essaie de développer le lien. Et, jusqu'à [présent], ça marche.*

- demander de l'aide à une personne qui n'est pas impliquée dans la situation
  - à des collègues  
*Une autre chose que j'ai apprise aussi, qui est super importante. Je suis une personne quand même pas renfermée, mais je garde mes choses pour moi souvent. On dirait que [la démarche d'accompagnement] m'a permis d'en parler plus, de m'ouvrir un peu plus aux autres pour aller chercher de l'aide.*
  - à sa direction d'école  
*Je te dirais qu'avant, je n'avais pas vraiment de problème à demander de l'aide à mes coéquipiers. Mais d'aller voir la direction, admettre devant la direction que [j'ai des difficultés...] Non. Surtout en première année d'expérience, ça m'embêtait de montrer que je peux avoir des faiblesses, que je n'étais pas parfaite. Mais à partir des rencontres, je me suis rendue compte que, au contraire, demander de l'aide, c'est mieux avant que [...] ça n'aille pas bien. À partir des rencontres, c'est arrivé à peut-être deux ou trois reprises où je suis allée voir ma direction pour avoir de l'aide [...] d'exposer quelque chose qui ne va pas bien.*
- partager ou discuter avec une personne pour ventiler son expérience
  - 1- *Quand je vis des émotions, j'ai plus tendance [maintenant] à partager à d'autres ce que je vis.*
  - 2- *Je gardais plus mes choses pour moi, avant. Étant donné que ça faisait du bien d'extérioriser pendant les rencontres, j'essaie [maintenant] d'en parler plus avec mon entourage.*
  - 3- *J'en parle plus avec mes collègues. Et d'en parler me permet de relativiser les événements.*
  - 4- *Maintenant, j'en parle plus. Je me sens moins jugée. Avant j'avais peur d'être jugée. Là, je me dis [qu'ils] vivent tous ça. Dans les ateliers, je me suis rendue compte qu'ils vivent tous ça. Quand j'en parle, surtout l'équipe où je suis, je leur fais confiance, je le sais que [mes collègues] ne me jugent pas.*
- verbaliser son état émotionnel afin de désamorcer une situation potentiellement difficile  
*Maintenant, je leur dis [comment je me sens]. Je peux leur dire : « regardez, si aujourd'hui je manque un petit peu d'entrain, ce n'est pas parce que je vous trouve moins ci ou moins ça.*
- s'éloigner soi-même de l'élément qui suscite des émotions  
*Me déplacer à la porte, puis ouvrir la porte et prendre de l'air, moi, je n'avais jamais fait ça avant. [...] Je serais intervenu d'une façon plus sèche.*

Des personnes affirment avoir développé des stratégies centrées sur l'émotion (internes) qui les aident à gérer leurs émotions désagréables ou négatives :

- s'ouvrir à ses émotions  
*L'année passée, je vivais plutôt [des] émotions négatives [comme] la colère, que je ne pouvais pas exprimer, mais que je ressentais à l'intérieur. Cela me stressait beaucoup. Je ne savais pas comment gérer ça. [...] Cette année, j'ai commencé à m'ouvrir un peu à mes émotions et je libère ma colère.*
- prendre du temps pour réfléchir, un moment de « recul »
  - 1- *J'ai appris à retarder les décisions. Je prends beaucoup plus de temps dans la réflexion. [...] Ce qui a changé en moi, [...] [c'est que] je prends beaucoup plus de temps pour réfléchir afin de contrôler mes émotions et prendre les bonnes décisions.*
  - 2- *Je prends maintenant un moment de recul [...] Lors d'une situation quelconque en classe, je vais prendre un certain recul au lieu de me laisser guider [par mes] émotions.*

- 3- *Je suis moins impulsive. [...] Maintenant, je prends souvent des pauses. [...]. Ça revenait souvent dans les rencontres quand tu nous faisais remplir des feuilles. Je me rappelle d'avoir souvent écrit le mot « impulsivité » [...] Je pense que je suis plus consciente de ça.*
- demeurer axé sur l'objectif à atteindre  
*Mon cheminement [a consisté à] être capable de mettre un peu mes émotions de côté. D'embarquer plus sur l'objectif à atteindre, pour être moins impliqué émotionnellement.*
  - accepter de « lâcher prise » dans certaine situation
    - 1- *Lâcher prise me permet de ne pas rentrer dans des zones trop émotives. Avant, je m'en allais là-dedans.*
    - 2- *Comme ce matin, je me suis vraiment dit : « respire, ce n'est pas grave, ce n'est vraiment pas grave. Il y a des choses pires que ça dans la vie, elle a lancé un crayon par terre. Ce n'est pas grave, je ne me fâcherai pas pour ça ». Il a fallu que j'apprenne à en laisser passer. [...]. Ça se passe en trois secondes et quart dans ma tête. Mais si je vois que vraiment ça n'a pas d'allure, là je vais intervenir, mais sinon, je pense que j'en laisse peut-être plus passer. Les choses moins importantes, je les laisse maintenant passer, sinon c'est trop de gestion, et trop de gestion ça fait qu'à un moment donné, t'es submergé et quand t'es submergé, bien, un rien t'atteint, et là tu te fâches pour rien.*
  - recadrer ou redéfinir la situation :
    - prendre la situation de manière moins personnelle
      - 1- *Dans mon cas, je crois que [ce en quoi] le projet m'a le plus aidé, c'est dans mes émotions. Parce que des fois en classe, quelque chose arrive, un élève a fait quelque chose qui ne me plaît pas, [par exemple] au moment où je présente un exposé. Je me fâche. C'est ce qu'il est arrivé une fois. Je m'étais fâché et ça a duré presque une trentaine de minutes et j'ai rien fait durant la période. [...]. Après avoir suivi les présentations que vous avez faites durant le projet, je me suis rendu compte que c'était mes émotions que je laissais aller, que je laissais monter un peu pour rien [...] C'est quand j'ai commencé à réfléchir et à me dire que l'élève, il fait ça, mais il n'a pas de problèmes avec moi, il le fait pour s'amuser [...]. Alors, je me suis dit [que] s'ils font ça, ce n'est pas contre moi. Donc maintenant, je prends ça avec beaucoup de philosophie.*
      - 2- *Mon cheminement, c'est peut-être un petit peu plus par rapport à moi-même. Je pense que c'est surtout au niveau de mes émotions que ça a fait un changement. Je me rends compte qu'avant [...] Je prenais ça comme contre moi. Je pense que de plus en plus, je suis capable de faire un détachement entre le jeune et moi.*
      - 3- *Avant, dans les 2 dernières années, je n'étais pas capable autant de comprendre, ce qui faisait que ça venait « me chercher » personnellement plutôt que le prof en moi. Donc, c'est ça que ça m'a amené, à faire toutes ces situations-là, ces réflexions-là par rapport à justement les émotions, c'est être capable de faire une distance entre le prof, et moi-même. J'ai comme été capable de mettre cette limite-là entre moi et le prof.*
  - utiliser l'ironie  
*Ce qui a changé ? Par exemple quand une situation commence à dégénérer, maintenant je me dis : « ok, il faut rester calme, il ne faut pas se laisser aller ». Et là, je commence à rire. Je me parle un peu et je ris. Et là, je prends mes décisions, mais dans le calme.*

Des personnes participantes disent prendre en compte leur gestion émotionnelle :

- être plus conscient de sa manière de gérer ses émotions dans certaines situations  
*Je suis plus consciente de ma façon de gérer mes émotions dans des situations.*

- prendre davantage en compte sa façon de gérer ses émotions pour s'ajuster  
*Cette année, il y a une réflexion [quant à] ma façon de gérer mes émotions dans les situations. [Je me dis]: « je vais faire ça, pour corriger ça, je vais m'améliorer».*

Des personnes ont construit des connaissances à propos de la gestion des émotions :

- la gestion de ses émotions et...
  - le contrôle de soi dans des situations difficiles ou stressantes  
*[J'ai appris] que le contrôle de soi, ça passe par la maîtrise de ses émotions.*
  - la compréhension de son expérience émotionnelle  
*Avant le projet, on embarquait tellement dans nos émotions [...] On dirait que quand on comprend ce qu'on vit, on va mieux le gérer.*
- la gestion de situations, la compétence émotionnelle et l'insertion professionnelle  
*Je réalise que ma compétence émotionnelle joue un rôle très important dans mon insertion professionnelle. Elle va m'aider à faire face de manière plus efficace à des situations où j'aurais pu avoir des difficultés autrement.*
- une gestion inefficace de ses émotions et vivre des problèmes dans la pratique enseignante
  - 1- *Je me suis rendu compte que là où il y avait l'émotion, et c'était toujours clair, c'était la gestion de l'émotion qui était toujours le facteur principal de tous les problèmes qu'on a eus.*
  - 2- *En définitive, dans les situations où je ne me sentais pas bien, c'était mes émotions qui dépassaient les bornes et je m'étais laissé toujours emporter par des situations [dans lesquelles] j'aurais pu être moins émotif.*
- la gestion de ses émotions est une habileté qui s'apprend  
*Le modèle que j'utilise maintenant pour gérer mes émotions ne se perdra pas au fils des ans ; il risque même de s'enrichir. De me ramener à mon objectif, je suis pas mal sûre que ce modèle-là [...] va continuer à évoluer. Je vais maturer aussi, je vais prendre de l'expérience.*
- être expérimenté dans la profession n'est pas garant d'une gestion efficace des émotions dans toutes les situations  
*L'expérience des fois n'est pas [suffisante]. Je me suis rendu compte qu'il y a aussi des anciens de quinze ans qui continuent à « s'émotionner » très fortement.*
- demeurer axé sur un objectif aide à prendre de meilleures décisions  
*D'embarquer plus sur le but fixé, sur l'objectif à atteindre, pour être moins impliqué émotionnellement, ça m'a aidé à prendre des meilleures décisions.*
- faire des retours et réfléchir avant d'agir aident à gérer ses émotions  
*Je suis plus conscient qu'il faut faire des retours [et] réfléchir avant d'agir pour mieux gérer ses émotions.*

Synthèse du point 4.2.6.

Des personnes participantes mentionnent des changements associés à la capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations difficiles ou stressantes. Ainsi, plusieurs stratégies de gestion interne et externe sont identifiées.

Tableau 17. : Changements relatifs à la capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations difficiles ou stressantes

<b>Éléments associés au développement de la capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations difficiles ou stressantes.</b>
Mieux maîtriser leurs émotions.
Mieux se détacher émotionnellement des situations.
<b>Développement ou application de stratégies centrées sur l'environnement</b>
Faire de la résolution de problèmes.
Discuter directement avec la personne impliquée en vue de régler le problème.
Demander de l'aide à une personne qui n'est pas impliquée dans la situation.
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ à des collègues</li> <li>○ à sa direction d'école</li> </ul>
Partager ou discuter avec une personne pour ventiler son expérience.
Verbaliser son état émotionnel afin de désamorcer une situation potentiellement difficile.
S'éloigner soi-même de l'élément qui suscite des émotions.
Anticiper, prévoir des situations.
<b>Développement ou application de stratégies centrées sur l'émotion</b>
S'ouvrir à ses émotions.
Prendre du temps pour réfléchir, un moment de « recul ».
Porter un regard plus « cognitif » sur les situations.
Demeurer axé sur l'objectif à atteindre.
Accepter de « lâcher prise » dans certaines situations.
Recadrer ou redéfinir la situation pour prendre la situation de manière moins personnelle.
Utiliser l'ironie.
<b>Éléments associés à la prise en compte de cette composante</b>
Être plus conscient de sa manière de gérer ses émotions dans certaines situations.
Prendre davantage en compte sa façon de gérer ses émotions pour s'ajuster.
<b>Nouvelles connaissances construites</b>
La gestion de ses émotions aide au contrôle de soi dans des situations stressantes.
La compréhension de son expérience émotionnelle aide à la gestion de ses émotions.
La gestion de ses émotions est une habileté qui s'apprend.
Être expérimenté dans la profession n'est pas garant d'une gestion efficace des émotions dans toutes les situations.
Demeurer axé sur un objectif aide à prendre de meilleures décisions.
Faire des retours et réfléchir avant d'agir aident à gérer ses émotions.
Il y a un lien entre une gestion inefficace de ses émotions et vivre des problèmes dans la pratique.
Il y a un lien entre la gestion de situations difficiles ou stressantes, la compétence émotionnelle et l'insertion professionnelle.

#### 4.2.7 Septième composante : la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles

Des personnes participantes révèlent des changements en lien avec la communication émotionnelle dans les relations interpersonnelles :

- savoir que l'on peut communiquer des émotions en lien avec un état émotionnel préalable, dont la cause est extérieure à ce qui se passe avec les élèves

*Ce qu'on vit, ça transparait [...]. Si on vient d'avoir une grosse dispute à la maison, puis je vais donner un cours. Même si mon cours est bien préparé, bien monté, ça va transparaitre parce que je ne donnerai pas mon cours avec le même enthousiasme [...] J'ai vraiment pris conscience que, je ne suis pas un être que je peux comme couper en morceaux. [...] Et ça n'a rien à voir avec les élèves que j'ai en classe, ça à voir avec ce que moi je vis.*

- communiquer différemment avec les élèves (ton de voix, approche, façon de s'adresser à eux), c'est-à-dire d'une manière qui semble pouvoir contribuer à l'entretien de la relation aux élèves

*Mon ton a changé. C'est vraiment pas eux qui ont changé, c'est moi, c'est ma façon de les approcher en fait. Je fais beaucoup plus attention qu'avant, à la façon dont je leur parle, quand j'ai besoin de leur dire quelque chose, je ne le fais plus devant la classe, mais je les prends à part. Donc, j'ai changé ma démarche par rapport à eux, et de toute évidence ils semblent mieux aimer ça. [...] Les trois derniers mois sont très différents des autres mois de l'année [...] Les élèves sont plus réceptifs. Moi j'avais cheminé émotionnellement parlant, alors eux aussi avaient cheminé émotionnellement parlant.*

- modifier son attitude vers une communication davantage symétrique dans sa relation aux élèves

*Les élèves sont plus réceptifs [...]. En changeant mon attitude, j'ai senti une autre réception. En essayant de me mettre à leur hauteur, [...] [et en utilisant] un vocabulaire qu'ils comprennent, [qui est] accessible, en fin d'année mes élèves me remettaient des textes beaucoup plus soignés.*

- communiquer, à travers ses attitudes, des émotions plus positives aux élèves en étant davantage capable de dédramatiser des situations

*Je pense que je suis plus positive avec [mes élèves]. J'ai changé d'attitude parce que je suis capable de dédramatiser [les situations] [et j'arrive à] passe[r] à autre chose.*

Des connaissances ont été construites en lien avec la communication émotionnelle dans les relations interpersonnelles :

- la relation pédagogique nécessite d'être empreinte d'émotion afin de favoriser les apprentissages des élèves

*Si on veut éduquer des élèves, dans notre job ça prend de l'émotion. Je crois que ça, c'est probablement ce [dont] je me suis le plus rendu compte. La matière ne passera pas s'il n'y a pas d'émotion.*

#### Synthèse du point 4.2.7.

Des personnes participantes mentionnent des changements associés à la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles et à de nouvelles connaissances sur les émotions.

Tableau 18. : Changements relatifs à la conscience d'émotions communiquées dans les relations interpersonnelles

<b>Éléments associés au développement de la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles.</b>
Savoir que l'on peut communiquer des émotions en lien avec un état émotionnel préalable, dont la cause est extérieure à ce qui se passe avec les élèves.
Communiquer différemment avec les élèves (ton de voix, approche, façon de s'adresser à eux), c'est-à-dire d'une manière qui semble pouvoir contribuer à l'entretien de la relation aux élèves.
Modifier son attitude vers une communication davantage symétrique dans sa relation avec les élèves.
Communiquer, à travers ses attitudes, des émotions plus positives aux élèves en étant davantage capable de dédramatiser des situations.
<b>Nouvelles connaissances construites</b>
La relation pédagogique nécessite d'être empreinte d'émotions afin de favoriser les apprentissages.

#### 4.2.8 Huitième composante : la capacité d'autoefficacité émotionnelle

Des personnes participantes dévoilent des changements relatifs à des éléments associés à la capacité d'autoefficacité émotionnelle :

- accepter ses émotions comme étant légitimes dans les circonstances
  - 1- *J'ai appris un élément essentiel dont je n'avais pas conscience auparavant [...] Le début d'une carrière n'est jamais facile. La démarche [d'accompagnement] m'a fait prendre conscience que ce que je vis est normal et légitime. J'ai le droit de ressentir des émotions et d'en faire part.*
- se sentir en contrôle de soi en situation émotionnelle
  - 1- *En gérant mieux mes émotions dans les situations difficiles, j'ai le contrôle à tout moment, je garde relativement mon calme. Par le passé, dans la gestion d'une situation, il arrivait des fois que je perdais mon contrôle et sois moins objectif dans mes décisions.*
  - 2- *Je me sens plus en contrôle. Ce changement-là, avoir voulu le faire tout seul, ça m'aurait pris encore deux ou trois ans. Mais, ça veut dire que j'aurais fait un burnout avant, comme beaucoup de jeunes profs qui sont laissés tout seuls.*
- avoir confiance en ses capacités en situation émotionnelle
  - 1- *La théorie, [c'est-à-dire] les habiletés un à huit [de la compétence émotionnelle], ça m'a [mené à être capable] de me dire : « o.k. moi je me situe où, quand j'ai réagi comme ça ». Juste le fait*



*de l'analyser, ça a permis d'avoir confiance en mes capacités [...] Ça m'a permis de faire un travail. Juste de connaître ça, c'est drôle, mais ça m'a permis d'avancer plus.*

2- *Je suis plus confiante. Je doute moins de mes capacités.*

3- *Maintenant, dans la relation avec les élèves, je me sens plus en contrôle et plus confiante [...] Le fait d'être consciente de tout ça, je me sens plus apte à faire la job, plus confiante, ça me sécurise.*

- se sentir plus confiant et avoir « le goût » de sa profession

1- *Je suis plus confiante et je doute moins de mes capacités, [ce qui me] donne encore plus le goût de ma profession et me confirme que je suis à ma place.*

- savoir comment rétablir ou maintenir son équilibre émotionnel

*Cette année, je me mets moins de pression [...] Je finis ma journée, je suis moins tendu et je peux passer à autre chose. Parce que sinon, c'est arrivé souvent l'année passée, je suis arrivée chez nous, et t'as la boule dans le ventre. [Maintenant] c'est plus relax.*

Des personnes exposent de nouvelles connaissances qu'elles ont construites :

- on a le droit de vivre des émotions

*Quand il arrive des situations avec des jeunes qui ont des grosses difficultés et que ça vient « me chercher », c'est correct que ça vienne me chercher parce que je ne serais pas humaine [...] c'est vraiment quelque chose [que j'ai] appris, qu'on a le droit d'être humain.*

- l'acceptation de ses émotions mène à se sentir moins incompetent, donne confiance en soi et rend plus enclin à demander conseil

*J'ai appris qu'il est normal et légitime de ressentir des émotions. Ça fait que je me sens moins incompetente qu'au début, [ce qui me rend] plus à l'aise avec mon équipe de travail. Le fait de me sentir plus compétente me donne plus de confiance en moi. Cela me permet aussi d'aller vers mes collègues pour leur demander conseils ou leur opinion.*

- une action posée avec laquelle on n'est pas en accord mène à ressentir un mal-être

*J'ai compris que c'est un cercle vicieux parce que dès que je n'agis pas bien, ça donne telle réaction des autres et j'ai un sentiment de mal-être. Donc, je reconnais ce cercle vicieux maintenant, au moins. Et par reconnaissance, on peut essayer de le corriger.*

Synthèse du point 4.2.8.

Des personnes participantes mentionnent des changements associés à la capacité d'autoefficacité émotionnelle, de même que le développement de nouvelles connaissances sur les émotions.

Tableau 19. : Changements relatifs à la capacité d'autoefficacité émotionnelle

<b>Éléments associés au développement de la capacité d'autoefficacité émotionnelle</b>
Accepter ses émotions comme étant légitimes dans les circonstances.
Se sentir en contrôle de soi en situation émotionnelle.
Avoir confiance en ses capacités en situation émotionnelle.
Se sentir plus confiant et avoir « le goût » de sa profession.
Savoir comment rétablir ou maintenir son équilibre émotionnel.
<b>Nouvelles connaissances construites</b>
On a le droit de vivre des émotions.
L'acceptation de ses émotions mène à se sentir moins incompetent, donne confiance en soi et rend plus enclin à demander conseil.
Une action posée avec laquelle on n'est pas en accord mène à ressentir un mal-être.

Maintenant que les résultats des deux objectifs de la recherche ont été présentés, dans le chapitre qui suit, ils feront l'objet d'une interprétation et d'une discussion.



## CHAPITRE V

### INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

L'interprétation et la discussion présentées dans cette partie, sont associées aux résultats répondant aux deux objectifs de recherche suivants : 1) analyser la prise en compte de la compétence émotionnelle, à partir de ses huit composantes, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle lorsque celles-ci partagent, échangent, discutent ou réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions, avant, pendant et après une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte et 2) étudier les changements déclarés par des personnes enseignantes en insertion professionnelle quant à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, au terme d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle, puis cinq à six mois plus tard.

À la lumière de l'analyse des résultats présentés au chapitre précédent et des synthèses proposées, il est possible de tirer des résultats plus globaux pouvant être interprétés et discutés. D'abord sont présentées l'interprétation et la discussion associées au premier objectif de la recherche, suivies de celles associées au second objectif.

## 5.1 Interprétation et discussion des résultats relatifs au premier objectif

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, les composantes ont été regroupées selon l'objet de développement et de prise en compte de la compétence émotionnelle :

- Ses propres émotions (première et troisième composantes : C1 et C3)
- Les émotions des autres (deuxième et quatrième composantes : C2 et C4)
- La conscience et le contrôle de l'expression d'émotions et l'utilisation de stratégies de gestion des émotions dans les relations interpersonnelles (cinquième, sixième et septième composantes : C5, C6 et C7)
- La capacité d'autoefficacité émotionnelle (huitième composante : C8)

### 5.1.1 Ses propres émotions (C1 et C3).

Les résultats permettent de constater que de manière générale, les personnes participantes ressentent des émotions et en ont, la plupart du temps, une certaine conscience lorsqu'elles émergent, particulièrement celles qui sont désagréables. En effet, les données révèlent un certain niveau de développement de la première composante chez les personnes participantes, ce qui implique d'abord d'être capable de ressentir ses émotions, de les percevoir à travers des sensations corporelles (Saarni, 1999a). Ce degré de conscience peut être associé au développement du premier niveau de conscience auquel font référence Pons, Doudin et Cuisinier (2007). Ce premier niveau de conscience émotionnelle pourrait consister en la représentation ou à la perception de ses émotions. De même que pour la troisième composante, les personnes participantes ont développé un vocabulaire varié qui leur permettent de parler des émotions et de leurs manifestations. Le fait que les personnes participantes ressentent des émotions et qu'elles aient développé un vocabulaire élaboré leur permettant de parler des émotions constitue des résultats attendus. En effet, le modèle de Saarni (1999a), construit à partir de ses recherches auprès d'enfants et

d'adolescents, arrive aux mêmes constats alors que les composantes de la compétence émotionnelle sont relativement développées à partir de l'adolescence. Il est donc normal qu'à l'âge adulte, les personnes soient capables de ressentir des émotions et qu'elles soient en mesure d'en parler.

Toutefois, les résultats révèlent que bien que toutes les personnes pouvaient généralement percevoir leur ressenti émotionnel, pour certaines personnes participantes, il était plutôt difficile, au point de départ, de prendre en compte leurs émotions pour y réfléchir. Certaines personnes enseignantes, motivées par un besoin de rétablir rapidement leur équilibre émotionnel afin de continuer d'être opérationnelles et ainsi éviter de perdre le contrôle de leur classe, préféraient éviter de s'attarder à leurs émotions. D'autres disaient avoir de la difficulté à associer leur ressenti à une émotion particulière. En effet, pour certaines personnes, le ressenti pouvait demeurer plutôt vague, ce qui peut expliquer, en partie, des difficultés quant à la prise en compte de la nature, des causes possibles et de la verbalisation des émotions. Outre la capacité à ressentir ses émotions, les prendre en compte signifie aussi les prendre pour objet de réflexion.

Prendre ses émotions pour objet de réflexion exige le développement d'un deuxième niveau de conscience (Pons, Doudin et Cuisinier, 2007) ; celui-là faisant référence à une conscience plutôt réflexive de son fonctionnement émotionnel. Une conscience de second niveau exige donc de réfléchir et de se questionner au sujet de ses émotions et d'établir des liens avec différents éléments perçus ou vécus subjectivement. Or, pour plusieurs personnes participantes, avant l'introduction d'éléments de formation relativement au développement et à la prise en compte de la compétence émotionnelle, il était peu habituel pour elles de prendre en compte leurs émotions pour réfléchir ou se questionner à leurs sujets et de les mettre en relation avec des

situations de leur pratique enseignante en insertion professionnelle. Plusieurs raisons peuvent expliquer des difficultés à prendre en compte les émotions.

D'abord, pour prendre en compte ses émotions, il importe d'accorder un sens à cette prise en compte. Outre le fait de porter une attention consciente et intentionnelle à ses sensations corporelles pour prendre conscience de ses émotions, la prise en compte de ses émotions implique de croire qu'il peut être utile de réfléchir et de se questionner au sujet de ses émotions. Comme le souligne Lutz (1987), les croyances influencent le sens donné à une expérience ou à une situation. Aussi, il importe d'accorder une certaine importance à ce type d'information en soi. La prise en compte des émotions nécessite de voir les émotions comme étant des informations pertinentes pour se comprendre émotionnellement et comprendre des situations de sa pratique enseignante liées à sa situation d'insertion professionnelle (Saarni, 1999a). Au début de la collecte de données, les personnes participantes ont affirmé ne pas accorder d'importance aux émotions lorsque vient le temps de comprendre une situation ou de s'ajuster, dans l'action. Ainsi, on peut supposer qu'au point de départ, pour plusieurs, les émotions ne font pas partie des aspects considérés importants pour comprendre et résoudre certaines situations de la pratique enseignante.

L'ambiguïté émotionnelle peut aussi être en cause. Si l'émotion demeure un ressenti plutôt vague ou imprécis, il peut être difficile de la prendre en compte. Pour s'en sortir, Saarni (1999a) précise qu'il faut savoir qu'il peut exister plus d'une facette à une même situation et que chacune de ces facettes peut faire vivre des émotions différentes, ce qui peut mener à l'ambiguïté. Il faut aussi avoir développé cette habileté à porter son attention tantôt vers l'une, tantôt vers l'autre des facettes. En insertion professionnelle, certaines personnes participantes n'avaient peut-être pas encore construit les connaissances qui leur auraient permis de savoir que certaines situations inhérentes à la vie scolaire sont multi-facettes et que chacune d'elles peut

mener à comprendre et ressentir des choses différentes. De plus, poser un regard multiple sur les situations exige de remettre en question son point de vue ou sa lecture de la situation, ce qui peut exiger de remettre en question certaines de ses croyances, conceptions, représentations, interprétations ou théories personnelles. Et se remettre en question peut provoquer un déséquilibre cognitif (Lafortune et Deaudelin, 2002). Pour accepter de se remettre en question et de tolérer le déséquilibre que cela peut susciter, il est possible de croire que cela exige une certaine tolérance à l'ambiguïté. La tolérance à l'ambiguïté est cette capacité à vivre avec l'inconfort que peut procurer des situations complexes, nouvelles ou qui peuvent paraître difficiles à solutionner (Cormier, 2006). Dans le cas d'une situation où le ressenti émotionnel peut être ambigu, cela pourrait également exiger d'accueillir son ressenti et de tolérer l'ambiguïté de manière à prendre le temps nécessairement requis pour le préciser et lui donner une signification particulière en réfléchissant sur sa nature, ses causes, ses effets sur sa pensée et ses actions. Or, plusieurs personnes participantes ont avoué, au point de départ, avoir plutôt tendance à éviter de laisser émerger leurs émotions dans l'action et à peu ou pas les prendre en compte lorsqu'elles réfléchissaient et analysaient des situations de leur pratique enseignante.

Il est possible de penser que dans certains cas, l'évitement pourrait être motivé, de manière plus ou moins consciente, par le fait de ne pas vouloir voir certaines facettes de soi-même susceptibles de susciter des remises en question potentiellement génératrices d'autres émotions ou sentiments désagréables (Saarni, 1999a). Dans ce cas, une personne peut alors préférer repousser l'émotion de sa conscience. Par exemple, en insertion professionnelle, le sentiment de compétence étant parfois fragile, il se peut que les émotions désagréables ressenties suite à une action ou à une intervention considérée plus ou moins efficace soient mises de côté afin de maintenir un certain équilibre émotionnel et une certaine estime de soi.

Enfin, des personnes participantes ont avoué qu'elles ne sont pas portées à verbaliser leurs émotions, soit à cause de la valence d'une émotion ou à cause d'une tendance personnelle à minimiser sa verbalisation émotionnelle. À l'instar de Fischer et Ayoub (1993), Saarni (1999a) pense que l'on peut s'attendre à ce que des personnes qui accordent peu d'importance à leur expérience émotionnelle, prennent peu ou pas en compte cette expérience pour y réfléchir et ainsi, minimisent la verbalisation émotionnelle. Le fait de ne pas accorder d'importance aux émotions, de ne pas y porter une attention consciente et d'avoir de la difficulté à associer une émotion à son ressenti, peut contribuer aux difficultés quant à la prise en compte et à la mise en mots des émotions. Or, des personnes participantes ont révélé qu'au cours de la démarche d'accompagnement, la mise en mots des émotions les a aidées à mieux préciser et comprendre leurs émotions.

S'il peut être difficile et inhabituel au départ, pour certaines personnes enseignantes en insertion professionnelle, de prendre en compte et de verbaliser leurs émotions pour comprendre des situations de leur pratique, des activités interactives et réflexives axées sur la compétence émotionnelle, activités qui donnent un sens aux émotions et qui guident leur prise en compte, peuvent permettre à des personnes enseignantes de constater l'utilité de la prise en compte et de la verbalisation des émotions. En effet, les résultats révèlent qu'à la suite d'activités interactives et réflexives qui tiennent compte des émotions ressenties et qui permettent de les mettre en lien avec d'autres dimensions de soi (affectives, cognitives et comportementales), particulièrement après une activité proposée par la chercheuse et utilisant une grille d'analyse (annexe I), des personnes participantes ont pris conscience qu'il est utile de prendre en compte leurs émotions et de s'interroger à leur sujet. Par exemple, certaines personnes se sont rendu compte que leurs émotions avaient influencé la manière dont elle ont réagi dans une interaction avec des élèves ou des collègues et

que cette réaction avait contribué à rendre la situation plutôt difficile ou désagréable. Comme dit plus haut, pour prendre en compte ses émotions, il faut leur donner un sens. Au moment où les personnes participantes ont établi des liens entre l'efficacité ou l'inefficacité de leurs actions et les émotions qu'elles vivent, plusieurs se sont mises à porter une plus grande attention à leurs émotions. Au cours des activités interactives et réflexives, c'est-à-dire lors des entretiens d'accompagnement de groupe, des croyances ont pu être ébranlées parce que les personnes partageaient des points de vue qui pouvaient être divergents et échangeaient des constructions différentes, ce qui a pu créer des déséquilibres sociocognitifs favorables à la construction d'un nouveau sens donné aux émotions (Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Vygotsky, 1978). Enfin, d'autres activités, telles que des discussions au sujet des conceptions à propos des émotions, des fiches réflexives et DARD ainsi qu'une activité d'analyse systématique axées sur la prise en compte des huit composantes de la compétence émotionnelle, ont permis d'orienter la réflexion et l'analyse vers l'établissement de liens significatifs pour soi, entre les émotions et par exemple, des causes et des effets des émotions ou des sous-composantes de la compétence émotionnelle. Ces activités ont pu contribuer à susciter des prises de conscience, à construire de nouvelles connaissances et à modifier des croyances à propos de l'utilité des émotions. Des résultats montrent, à travers les différents tableaux au chapitre 4, les nombreux liens établis par les personnes participantes, l'émergence de conceptions à propos des émotions et plusieurs constructions au sujet des causes et des effets des émotions. Ces éléments apparaissent particulièrement à partir du moment où les activités interactives et réflexives ont permis d'introduire des éléments de formation relativement aux émotions et à la compétence émotionnelle, c'est-à-dire à partir de la deuxième étape de la collecte de données.

Selon Lafortune (2008a) et Lafortune et Deaudelin (2002), l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste vise à faire émerger des conceptions et des

constructions et à faciliter les prises de conscience et l'établissement de liens. En somme, la prise en compte d'éléments associés à la conscience de ses émotions de même que l'habileté à verbaliser ses émotions pourraient être le résultat du processus d'accompagnement. Celui-ci favorisait l'expression d'éléments associés à ces deux composantes lors des moments de partage, d'échange et de discussion en groupe. Les partages, les échanges, les discussions et les réflexions individuelles et collectives ont donc pu faciliter la prise en compte des émotions et sa verbalisation, favorisant du même coup le développement d'une plus grande conscience par rapport à son fonctionnement émotionnel en relation avec sa pratique enseignante, en insertion professionnelle.

Enfin, d'autres conditions ont pu également contribuer à l'élargissement de la conscience quant à ses émotions ainsi que faciliter la prise en compte de sa verbalisation émotionnelle. En effet, les activités de partage d'expériences entre pairs en insertion professionnelle, parce qu'elles obligeaient une mise en mots de ses émotions ainsi que la description de ses réactions et de sa verbalisation émotionnelle, peuvent avoir aidé à établir des liens entre ses émotions et ses interventions, entre sa verbalisation et certaines situations, pour mieux se comprendre émotionnellement en contexte scolaire durant l'insertion professionnelle. Le fait aussi d'être entre pairs vivant des situations similaires et dans un contexte d'insertion professionnelle a pu favoriser un climat de confiance, aidant à s'ouvrir aux autres. En effet, révéler sa vulnérabilité émotionnelle devant les autres peut être difficile et sembler une entreprise plutôt risquée pour l'estime de soi. Se dévoiler avec authenticité dans ses zones plus vulnérables devant « témoin » exige un climat de confiance bien établi dans le groupe. Selon Myers et Myers (1990), nos interactions affectent nos sentiments à l'égard de nous-mêmes. De plus, toujours selon les mêmes auteurs, la valeur de soi ou estime de soi vient de l'accomplissement de rôles sociaux et de la perception d'accomplir ces comportements de manière standard, en partie à travers le



regard des autres. Or, en insertion professionnelle, le doute de soi est souvent présent et le sentiment de compétence peut être fragile. Les partages de récits d'expériences ont révélé que chacun vivait des expériences similaires en insertion professionnelle. Ces partages ont permis en quelque sorte de démystifier l'insertion professionnelle et de se donner le droit de vivre des émotions et de les partager, comme certaines personnes participantes l'ont exprimé. En somme, les partages et les échanges entre pairs en situation d'insertion professionnelle, dans un processus d'accompagnement permettent l'établissement d'un climat de confiance et de respect mutuel en plus d'offrir un soutien social, peuvent avoir contribué à la verbalisation émotionnelle dans le groupe et ainsi faciliter la prise en compte des émotions.

L'interprétation de ces premiers résultats mène à faire les six constats suivants :

- 1<sup>er</sup> constat

En insertion professionnelle, pour différentes raisons, des personnes enseignantes peuvent être davantage portées à ne pas prendre en compte leurs émotions lorsqu'elles réfléchissent à propos de situations de leur pratique.

- 2<sup>e</sup> constat

La non prise en compte peut nuire à l'atteinte d'un degré de conscience de ses émotions permettant de donner un sens à son émotion et de comprendre son fonctionnement émotionnel dans diverses situations de la vie enseignante en insertion professionnelle.

- 3<sup>e</sup> constat

Prendre en compte ses émotions implique la croyance qu'il est utile et pertinent pour soi de réfléchir et de se questionner au sujet de ses émotions pour faciliter des ajustements, des améliorations ou la résolution de situations en insertion professionnelle.

- 4<sup>e</sup> constat

Prendre en compte ses émotions en insertion professionnelle implique le développement de certaines attitudes, capacités, habiletés et connaissances : 1) une

attitude de réceptivité à l'égard de son expérience émotionnelle ; 2) la tolérance à l'ambiguïté ; 3) la capacité à se remettre en question ; 4) l'habileté à porter un regard multiple sur les situations, c'est-à-dire un regard qui tient compte de la complexité des situations ; 5) l'habileté à mettre en mots ses émotions ; 6) des connaissances au sujet des situations inhérentes à la vie scolaire ; 7) la connaissance qu'il est possible de ressentir différentes émotions selon les facettes d'une situation.

- 5<sup>e</sup> constat

La prise en compte des émotions et de la verbalisation émotionnelle peut être facilitée auprès de personnes enseignantes en insertion professionnelle lorsque leur sont proposées des activités interactives et réflexives, impliquant des partages, des échanges, des discussions et des réflexions individuelles et collectives qui donnent un sens aux émotions et à leur verbalisation et qui guident leur prise en compte, menant à constater l'utilité de cette prise en compte et de la verbalisation des émotions.

- 6<sup>e</sup> constat

La prise en compte des émotions peut être facilitée dans un groupe de pairs en insertion professionnelle dans lequel est établi un climat de confiance, de respect et de soutien mutuels et lorsque les personnes sont encouragées à partager des récits d'expérience et à verbaliser les émotions ressenties dans les situations exposées.

### 5.1.2 Les émotions des autres (C2 et C4)

De manière générale, les personnes participantes avaient, dès le départ, l'habileté à percevoir des émotions chez les autres. Cette habileté demeure plutôt constante tout au long de la collecte de données. La majorité des personnes participantes est capable de percevoir les émotions des autres, de les interpréter et même d'avoir une certaine préoccupation empathique à l'égard de leurs élèves. Certaines personnes, dès le point de départ, semblent spontanément plus enclines que d'autres à prendre en compte les émotions des autres. Celles-ci sont peut-être davantage attentives aux situations susceptibles de faire émerger des émotions chez les autres et plus habiles à percevoir différents indices à partir desquels il leur est possible de déduire les émotions des autres (Eisenberg et Strayer, 1987 ; Kurtines et Gewirtz, 1991 ; Saarni (1999a) ;

Zahn-Waxler et Robinson, 1995). Des personnes participantes peuvent avoir construit des connaissances leur permettant d'établir qu'il peut être utile pour elles de prendre en compte les émotions des autres pour mieux s'ajuster dans l'interaction et ainsi ajuster leurs interventions. Des personnes participantes ayant acquis une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine ou d'autres ayant suivi des cours en adaptation scolaire ont peut-être construit des connaissances leur ayant permis de développer une plus grande compréhension des émotions des élèves. Des expériences interpersonnelles, l'histoire personnelle ou l'identité des personnes peuvent aussi être mises à contribution puisque la compétence émotionnelle se développe en lien avec ces aspects (Saarni, 1999a-b).

Aussi, dès la première étape, des personnes participantes associent l'empathie à la compréhension de l'autre. Elles pensent que lorsqu'une personne ressent de l'empathie envers une autre, elle est plus motivée à comprendre l'autre. Selon Saarni (1999a), la perception et la compréhension des émotions des autres se développent effectivement en lien avec le développement de l'empathie. Elles ont donc développé des connaissances au sujet des émotions des autres et de l'empathie, ce qui était attendu selon le modèle du développement de la compétence émotionnelle de Saarni (1999a).

Cependant, il appert que la prise en compte des émotions des autres ainsi que la capacité d'empathie sont parfois compromises. En effet, il est soulevé à plusieurs reprises dans le discours des personnes participantes, certaines difficultés à manifester de l'empathie, en situation de classe, auprès de certains élèves. Des raisons sont exposées. Au départ, des personnes participantes révèlent qu'elles ont l'habitude de se centrer plutôt sur leur propre état émotionnel. On peut supposer que la situation d'insertion professionnelle, et tous les défis qu'elle comporte, peut être en partie en cause. En effet, l'attention des personnes enseignantes, au départ, pouvait

être plutôt centrée sur ce qu'elles vivaient subjectivement, particulièrement lorsque des émotions désagréables émergent dans une situation de classe. Dans ces situations, leurs capacités et leurs habiletés pouvaient être plutôt mobilisées à essayer de faire face à des situations complexes auxquelles elles pouvaient ne pas s'attendre ou être plus ou moins bien préparées. Par exemple, certaines personnes évoquent la surprise, l'incompréhension, l'impuissance ou l'inefficacité. Ces situations ont pu créer un déséquilibre qui les a menées à se centrer davantage sur elles-mêmes en vue de tenter de gérer leurs émotions et la situation. D'ailleurs, des personnes participantes soulignent que les situations imprévues peuvent être une cause d'émergence d'émotions désagréables en elles.

Aussi les défis rencontrés en insertion professionnelle peuvent faire en sorte que des personnes participantes ont pu se retrouver dans des situations où leur seuil d'excitation émotionnel s'est trouvé abaissé (Zillman, 1971). Étant déjà affectées par leur situation d'insertion professionnelle, certaines personnes pouvaient alors être plus enclines à vivre un débordement émotionnel dans des situations interpersonnelles complexes ou difficiles. Dans certains cas, la colère ou la frustration pouvait même mener certaines personnes participantes à vouloir se venger et à adopter des comportements inappropriés qu'elles pouvaient aussi regretter par la suite. Dans ces cas, il est clair que les personnes ont eu du mal à se centrer sur ce que pouvaient vivre les autres sur le plan émotionnel, leur attention étant plutôt centrée sur leur propre expérience émotionnelle. Dans ces situations, elles étaient possiblement peu disponibles émotionnellement pour leurs élèves, moins sensibles à leurs émotions et donc moins capables de manifester leur empathie lorsque des émotions désagréables et intenses ont émergé en elles. D'ailleurs, selon Saarni (1999a), dans ces circonstances, il peut être difficile de manifester des comportements prosociaux malgré une préoccupation ou une intention professionnelle de comprendre l'autre. Ceci pourrait peut être expliquer pourquoi

certaines personnes participantes disent parfois manquer d'empathie envers certains élèves lorsque des émotions désagréables émergent en elles, malgré le fait que les résultats montrent une certaine préoccupation à les aider et à vouloir leur bien-être. Ceci peut également expliquer l'expression d'agressivité et l'application des conséquences disciplinaires sans souci ou sensibilité par rapport à l'expérience émotionnelle de certains élèves. Ces résultats rejoignent ce qu'affirme Cossette (1999) quant au lien qui existe entre le fait de ressentir des émotions désagréables et l'expression d'agressivité à l'égard des élèves.

La non prise en compte de l'expérience émotionnelle des élèves rend donc plus difficile le maintien de relations harmonieuses avec les élèves. Elle pourrait également nuire à l'atteinte d'objectifs d'intervention auprès des élèves. Des personnes participantes soulèvent d'ailleurs, au point de départ, que des actions posées dans l'intention d'apaiser ou d'aider des élèves se sont avérées inefficaces. Aux étapes subséquentes, des personnes se rendent compte qu'il peut être parfois difficile d'interpréter des indices comportementaux chez les autres en vue de les associer à des émotions. Certaines personnes avouent également avoir de la difficulté dans certaines situations à déterminer les causes de manifestations émotionnelles observables chez des élèves.

En somme, l'attention sélective portée davantage sur son expérience subjective durant l'insertion professionnelle pourrait rendre plus difficile, dans certaines situations, la prise en compte des émotions des élèves. La prise en compte des émotions des autres est nécessaire pour comprendre ce que vivent les élèves et faire preuve d'empathie à leur égard. Sans empathie, il peut être plutôt difficile d'adapter ses actions efficacement dans l'interaction. Sans cette prise en compte, des actions posées pour intervenir auprès des élèves peuvent s'avérer peu efficaces (Saarni, 1999a).

Il semble toutefois se dessiner un changement, chez des personnes participantes, quant à la prise en compte des émotions des autres en lien avec la capacité d'empathie. L'empathie peut être associée à la morale (Saarni, 1999a ; Zahn-Waxler et Robinson, 1995). Or, il est intéressant de remarquer qu'une certaine préoccupation morale apparaît à partir de la troisième étape de la collecte de données à travers différents indices comme par exemple, ressentir un sentiment de culpabilité et se rendre compte que l'élève ne mérite pas de recevoir de sa part une certaine violence verbale. La culpabilité implique de se croire en cause de la détresse de l'autre (Hoffman, 1978, 1982 ; Saarni, 1999a). Il importe de souligner qu'apparaît davantage au même moment l'utilisation de stratégies centrées sur le contrôle de soi dans le discours de certaines personnes participantes (prendre le temps de regarder la personne dans les yeux, se parler intérieurement pour s'autoapaiser, se questionner avant d'agir) plutôt que l'utilisation de stratégies pour contrôler l'autre.

Des interprétations peuvent être proposées. Au départ, les personnes participantes sont plutôt centrées sur elles-mêmes vu le « choc » des réalités auquel elles doivent faire face et qui les oblige à s'adapter rapidement. Toutefois, les activités interactives et réflexives auxquelles elles ont participé au cours de la démarche d'accompagnement, ont permis la prise en compte des causes des émotions des autres et des effets de ses propres émotions sur soi, mais aussi sur les autres. Il est possible de penser que certaines personnes ont alors pu prendre conscience des effets de leurs émotions sur les élèves, ce qui a pu contribuer à l'émergence d'un sentiment de culpabilité et à motiver un questionnement à propos de ses actions envers les élèves. Il se peut aussi que des personnes, à la suite de certaines prises de conscience en lien avec des enjeux moraux, aient été davantage incitées à vouloir se contrôler en situation émotionnelle. Ceci pourrait expliquer le fait qu'à partir de la deuxième



étape, certaines personnes se sont mises davantage à utiliser des stratégies centrées sur le contrôle de soi.

De plus, il se peut que certaines personnes participantes aient pris conscience que leurs émotions contribueraient parfois à susciter ou à alimenter des situations difficiles et éprouvantes lors d'interactions avec des élèves. Ceci mène à proposer que des personnes participantes, constatant des effets négatifs associés à leurs émotions désagréables, se sont mobilisées afin de diminuer l'impact négatif que peut avoir l'expression de leurs émotions sur elles-mêmes, mais aussi sur leurs élèves et sur la relation pédagogique, en vue de faciliter leurs interactions et ainsi en tirer des bénéfices pour elles-mêmes. Cette mobilisation pourrait alors aussi expliquer l'émergence de stratégies pour contrôler les émotions désagréables. Enfin, une troisième hypothèse est plausible. Au cours de la démarche d'accompagnement, certaines personnes ont pris conscience qu'elles avaient du pouvoir sur leurs émotions et leur expression. Ces personnes, en s'appropriant davantage le contrôle de leurs émotions, ont pu être alors davantage enclines à se donner des stratégies pour mieux les contrôler.

Enfin, les résultats laissent croire que la démarche d'accompagnement axée sur la compétence émotionnelle et sa prise en compte a pu contribuer à susciter des prises de conscience à propos des causes et des effets des émotions. En effet, il est possible de penser que les partages, échanges, discussions ou questionnements à propos des émotions des élèves, lors des récits d'expérience ou d'une activité d'analyse systématique des composantes de la compétence émotionnelle, mais aussi grâce à des questions réflexives proposées dans des fiches réflexives ou DARD, ont pu contribuer à la prise en compte des émotions des autres et à l'empathie.

L'interprétation de cette deuxième portion des résultats mène à d'autres constats :

- 7<sup>e</sup> constat

En insertion professionnelle, il peut être parfois difficile de prendre en compte les émotions des autres et de faire preuve d'empathie à l'égard de certains élèves, dans certaines situations. Ces difficultés peuvent survenir lorsque : 1) les défis de l'insertion professionnelle mènent à se centrer davantage sur son expérience subjective, particulièrement lorsque des émotions désagréables émergent ; 2) il est nécessaire de faire face à des situations complexes auxquelles il est difficile de s'attendre ou d'y être plus ou moins bien préparé ; 3) est vécu un débordement émotionnel.

- 8<sup>e</sup> constat

La non prise en compte de l'expérience émotionnelle des élèves a des conséquences : 1) elle rend plus difficile le maintien de relations harmonieuses ; 2) elle peut nuire à l'efficacité des actions et à l'atteinte d'objectifs d'intervention ; 3) elle peut susciter de l'insensibilité et de l'incompréhension par rapport aux réactions des élèves ; 4) elle peut mener à adopter des comportements inappropriés ou empreints d'agressivité vis-à-vis des élèves et 5) elle peut mener à vivre de la culpabilité.

- 9<sup>e</sup> constat

La prise en compte des émotions des élèves, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle, semble nécessiter : 1) des connaissances relatives aux émotions des élèves, dans diverses circonstances et situations scolaires ; 2) l'habileté à reconnaître des indices émotionnels observables chez les élèves ; 3) une certaine disponibilité émotionnelle, c'est-à-dire une attitude permettant d'être capable de porter son attention en dehors de soi pour se centrer sur ce que vit l'autre, ce qui peut être associé à l'empathie ; 4) la croyance qu'il peut être utile de prendre en compte les émotions des autres pour obtenir des bénéfices ou éviter certaines conséquences comme par exemple, être efficace et atteindre ses objectifs, dans ses interactions et ses interventions, et éviter des situations en escalade.

- 10<sup>e</sup> constat

La prise en compte de l'empathie dans l'interaction avec les élèves, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle, semble nécessiter : 1) l'établissement du lien qui unit l'empathie et la compréhension de l'autre ; 2) une préoccupation morale vis-à-vis des élèves ; 3) la connaissance et la conscience que ses propres émotions peuvent avoir un effet sur les réactions des élèves ; 4) le développement et la mobilisation, dans l'action, de stratégies centrées sur le contrôle de soi ; 5) la croyance d'avoir du pouvoir sur le contrôle de ses propres émotions et 6) la perception de bénéfices pour soi.



- 11<sup>e</sup> constat

Un accompagnement proposant des activités interactives et réflexives axées sur la prise en compte des émotions des autres, leurs natures, leurs causes et des effets de ses propres émotions sur soi, mais aussi sur les autres, pourraient faciliter la prise en compte des émotions des autres et l'empathie dans ses interactions.

### 5.1.3 La conscience et le contrôle de l'expression d'émotions et l'utilisation de stratégies de gestion des émotions, dans les relations interpersonnelles (C5, C6 et C7)

Dès le départ, des personnes participantes montrent qu'elles savent faire la différence entre ce qui est ressenti intérieurement et les émotions qui sont exposées aux autres. Certaines savent faire, par exemple, la différence entre les réactions d'un élève et ce qui peut se passer en lui, subjectivement. Savoir faire cette différence facilite, chez certaines personnes participantes, la prise en compte de cette différence pour recadrer ce qu'elles perçoivent et utiliser des stratégies de contrôle de soi, comme par exemple, s'expliquer les raisons de la réaction de l'élève à partir de facteurs extérieurs à soi. Cependant, d'autres personnes enseignantes perçoivent et interprètent les réactions agressives d'élèves comme étant une attaque directe envers elles. Celles-ci semblent donc prendre peu en compte la différence entre l'expression émotionnelle et l'expérience émotionnelle des élèves.

Les personnes participantes connaissent et s'expriment à propos de l'utilisation différentes stratégies pour faire face à diverses situations dans lesquelles émergent des émotions désagréables et elles savent que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles. Plusieurs stratégies de gestion révélées par les personnes participantes sont sensiblement les mêmes que celles qu'expose Saarni (1999a). En effet, toutes les stratégies dévoilées par les personnes participantes peuvent être regroupées ainsi : 1) des stratégies de résolution de problèmes ; 2) des

stratégies relationnelles (demander de l'aide, discuter, partager...) ; 3) des stratégies préventives (se préparer, planifier pour prévenir une situation susceptible de faire émerger des émotions) ; 4) des stratégies d'évitement (s'éloigner ou éloigner l'élément qui suscite des émotions) ; 5) des stratégies d'extériorisation de l'émotion et 6) des stratégies centrées sur l'émotion. Cependant, les résultats montrent que dans certaines situations interpersonnelles, il arrive que l'expression émotionnelle soit plus ou moins bien contrôlée et que les stratégies utilisées s'avèrent plutôt inefficaces pour gérer des émotions, les siennes, mais aussi celles des autres.

Certaines difficultés sont mises au jour par rapport au contrôle et à la gestion des émotions et des raisons peuvent être exposées. Une des difficultés révélée dès le départ par des personnes participantes, est de prendre les situations d'une manière personnelle, souvent par rapport aux mauvais comportements des élèves. Cette façon de comprendre les situations pourrait être biaisée par une méconnaissance des élèves, de leur dynamique relationnelle et de leur contexte ou une incompréhension des différentes causes, en dehors de soi, susceptibles de faire émerger des émotions chez des élèves. Des lacunes révélées au départ par des personnes participantes en ce qui concerne la perception et la compréhension des émotions d'élèves (deuxième composante de la compétence émotionnelle), pourraient alors être en cause. L'absence d'un regard réflexif, tel que le définissent Lafortune et ses collègues pourrait peut-être aussi avoir influencé l'interprétation des personnes (Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004a-b). En effet, pour comprendre les causes des réactions des élèves, il apparaît nécessaire de porter un regard réflexif sur ce qui se passe afin d'analyser sous différents angles les réactions perçues. Sans ce regard multiple, se basant uniquement sur ses perceptions, l'interprétation peut demeurer simpliste et a de faibles chances de mener à des actions qui font preuve de compétence émotionnelle. Une interprétation menant à comprendre les réactions comme des attaques personnelles, sans s'interroger sur la

justesse de l'inférence, est susceptible de faire émerger en soi des émotions ou sentiments désagréables à l'égard de l'élève pouvant motiver à agir d'une manière plus ou moins appropriée, comme par exemple, en exprimant ouvertement de l'agressivité par extériorisation de ses émotions (Saarni, 1999a).

Certaines des réactions des personnes enseignantes peuvent aussi être plutôt automatisées. À l'instar de Garneau et Larivey (2002), Saarni (1999a) pense qu'il peut arriver que des stratégies soient utilisées de manière quasi-automatique ou automatisée lorsque la personne ne s'interroge pas sur l'émergence de ses émotions dans cette situation, par exemple sur ses causes ou son sens dans cette situation, laissant place aux tendances à l'action, selon la relation fonctionnelle établie (Damasio, 2008 ; Goleman, 1997 ; Saarni, 1999a). Dans ces circonstances, Garneau et Larivey (2002) pensent qu'il est difficile alors de poser des actions adéquates. Le fait d'utiliser certaines stratégies sans se soucier de leur adéquation dans la situation pourrait expliquer des difficultés sur le plan de la gestion de situations émotionnelles.

En insertion professionnelle, le manque d'expérience peut faire en sorte qu'une personne enseignante sera tentée d'utiliser des stratégies conseillées ou enseignées, sans se questionner à savoir si dans les circonstances, c'est la meilleure chose à faire. Aussi, puisque les émotions sont à fleur de peau et que les processus cognitifs peuvent être affectés (Zillman, 1971), des réactions spontanées associées à des tendances à l'action (Saarni, 1999a) ou apprises antérieurement peuvent prendre le dessus, par économie d'énergie et de temps.

Des difficultés peuvent aussi être associées au fait de ne percevoir que peu ou pas de possibilité de contrôle sur une situation ; cela suggère des lacunes sur le plan de la gestion interne des émotions. D'ailleurs, au terme de la démarche d'accompagnement, des stratégies centrées sur les émotions sont davantage présentes.

De plus, des personnes participantes ont construit la connaissance suivante : il importe d'utiliser des stratégies de gestion des émotions dans des situations qui ne peuvent pas être contrôlées de manière externe.

La perception d'un manque de contrôle peut être due à la situation d'insertion professionnelle. Les personnes participantes n'ont peut-être pas encore cumulé suffisamment d'expériences et de stratégies pour être capables d'entrevoir ce qu'elles pourraient faire dans les circonstances. De plus, au départ, elles se connaissent peu émotionnellement en contexte scolaire et spécifiquement en contexte de classe. Ce facteur peut également contribuer à se mettre dans des situations où l'on dépasse ses limites par rapport à ce qui est acceptable pour soi et ainsi faire face à des situations auxquelles l'on est moins bien préparé.

À la deuxième étape, des personnes participantes prennent conscience de leur difficulté à prendre en compte des conséquences possibles pour soi et sur le plan de la relation pédagogique dues au manque de contrôle quant à leur expression émotionnelle. Certaines personnes se rendent compte alors qu'il peut être difficile pour elles d'exprimer un message émotionnel qui contribue à l'entretien de la qualité de la relation pédagogique ou avec des collègues lorsque des émotions ou des sentiments désagréables les envahissent dans l'interaction. Ce résultat peut être mis en lien avec le fait qu'au départ, l'application et la prise en compte de la gestion et du contrôle de ses émotions sont plutôt axées sur des besoins de gestion de ses propres émotions, pour soi, pour se sentir mieux. En cohérence avec ce qui a été dit précédemment, en insertion professionnelle, la centration sur soi peut être forte étant donné le tourbillon d'émotions, comme le souligne Lamarre (2004). Toutefois, à partir du moment où des activités interactives et réflexives permettant la prise en compte d'éléments de la compétence émotionnelle ont débuté, la prise en compte des préoccupations s'élargit. De l'utilité presque exclusive pour soi, la gestion et le

contrôle des émotions deviennent importants pour maintenir des relations de qualité avec les autres, en particulier avec les élèves. Au même moment émergent des préoccupations de comprendre l'autre, ses réactions et ce qu'il peut percevoir de soi sur le plan émotionnel dans l'interaction.

De cette dernière explication, il est possible alors de penser que la démarche interactive et réflexive ait pu contribuer à susciter des prises de conscience à propos des effets de sa communication émotionnelle pour amorcer un questionnement et une réflexion au sujet de sa manière de réagir et de gérer ses émotions, ce qui a pu mener par la suite à vouloir développer des stratégies pour mieux gérer ses émotions.

Il est possible de croire que les échanges, les discussions avec la chercheuse, mais aussi avec les autres personnes participantes, ont pu soulever des questionnements et susciter des prises de conscience quant aux effets des émotions dans des situations de classe ou de collaboration avec des collègues. Ces prises de conscience ont pu alors stimuler la prise en compte de sa manière de présenter ses émotions dans la relation pédagogique ou entre collègues, en vue de favoriser l'atteinte de ses objectifs pédagogiques et professionnels (Saarni, 1999a).

La démarche d'accompagnement a pu également faciliter la construction de connaissances ou du moins l'émergence de liens qu'ont établi des personnes participantes. En effet, des personnes ont soulevé que la gestion des émotions : 1) favorise la confiance en soi sur le plan professionnel et 2) aide à prendre des décisions adéquates. Ces constructions pourraient avoir contribué à prendre davantage en compte la manière de contrôler et de gérer ses émotions ainsi qu'au fait de développer et d'appliquer davantage certaines stratégies. En effet, prendre conscience des effets de ses émotions pourrait avoir stimulé la conscience de ses stratégies, mais aussi les efforts pour mieux gérer ses émotions. De plus, comme

l'affirme Goleman (1997), la capacité à ressentir consciemment des émotions joue un rôle important dans le processus décisionnel. Damasio (2008) appuie cette hypothèse du rôle des émotions dans le processus décisionnel. Des activités interactives et réflexives ayant été spécifiquement axées sur la prise en compte de ses émotions et leurs effets peuvent avoir contribué à permettre à des personnes participantes de se rendre compte de certaines lacunes et de les pallier.

Enfin, il est possible de croire que le fait d'avoir développé une conscience plus grande de ses émotions et de leurs effets, peut avoir contribué à se rendre compte que le choix de la stratégie doit répondre aux effets recherchés et que, par conséquent, ce choix doit se faire de manière consciente plutôt qu'automatisée pour poser des actions appropriées et efficaces, favorisant l'atteinte de ses objectifs (Garneau et Larivey, 2002 ; Saarni, 1999a). Des personnes participantes appuient cette hypothèse puisqu'elles établissent explicitement le lien entre la gestion des émotions et l'utilisation de stratégies en fonction des effets visés dans la situation et des effets qu'elles peuvent avoir sur soi sur le plan émotionnel.

L'interprétation de cette deuxième portion des résultats mène à d'autres constats :

- 12<sup>e</sup> constat

Des personnes enseignantes en insertion professionnelle savent faire la différence entre ce qui est exprimé et ce qui est ressenti, peuvent connaître et utiliser différentes stratégies pour faire face aux situations dans lesquelles émergent des émotions désagréables, et savoir que des émotions sont communiquées à travers les relations interpersonnelles. Cependant, il arrive que l'expression émotionnelle soit plus ou moins bien contrôlée et que les stratégies utilisées s'avèrent plutôt inefficaces pour gérer des émotions, les siennes, mais aussi celles des autres.

- 13<sup>e</sup> constat

Certaines personnes enseignantes en insertion professionnelle prennent peu en compte la différence entre l'expression émotionnelle et l'expérience émotionnelle des élèves lorsqu'elles perçoivent certaines réactions chez des élèves ; celles-ci ont

tendance à interpréter ces réactions comme étant dirigées vers elles, sans s'interroger sur les différentes raisons qui peuvent mener l'élève à réagir de la sorte. La prise en compte ou non de la différence entre l'expression émotionnelle et l'expérience émotionnelle pourrait dépendre de : 1) ses apprentissages antérieurs sur le plan des relations interpersonnelles avec des élèves ; 2) la connaissance que la personne enseignante a de ses élèves (caractéristiques, contextes familiaux ou autres de ses élèves, dynamique relationnelle, etc.) ; 3) la connaissance des causes multiples, en dehors de soi, susceptibles de faire émerger des émotions chez les élèves ; 3) la capacité ou l'habileté à poser un regard réflexif sur ce qui est perçu ; 4) l'habileté à gérer ses émotions de manière à s'en distancier, grâce à des stratégies centrées sur soi, pour se centrer sur celles de l'autre pour les comprendre et 5) la prise en compte de conséquences possibles pour soi et sur le plan de la relation pédagogique.

- 14<sup>e</sup> constat

La non prise en compte de la différence entre l'expression émotionnelle et l'expérience émotionnelle chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle pourrait avoir pour conséquence de : 1) interpréter les réactions d'élèves comme étant des attaques personnelles ; 2) faire émerger en soi des émotions ou sentiments désagréables à l'égard des élèves et 3) mener à agir d'une manière plus ou moins appropriée et efficace émotionnellement et qui peut être plutôt automatisée, sous l'influence de ses tendances à l'action.

- 15<sup>e</sup> constat

La prise en compte du contrôle de l'expression d'émotions et de l'utilisation de stratégies de gestion des émotions dans les relations interpersonnelles peut être facilitée chez des personnes en insertion professionnelle lorsque des activités interactives et réflexives leur permettent de : 1) développer une conscience de second niveau ; 2) prendre conscience de leurs difficultés à ce sujet ; 3) prendre conscience d'effets et de conséquences négatives de l'expression de certaines émotions et de l'utilisation de certaines stratégies de gestion des émotions et des situations, pour elles-mêmes, pour les élèves, pour la relation pédagogique et pour l'atteinte efficace de ses objectifs et 4) prendre conscience de certains avantages pour soi de prendre en compte ces aspects.

#### 5.1.4 La capacité d'autoefficacité émotionnelle (C8)

Au point de départ et tout au long de la démarche d'accompagnement, certaines difficultés prises en compte par des personnes participantes permettent de penser que

peu d'entre elles font preuve d'autoefficacité émotionnelle. En effet, au point de départ et au cours de la deuxième étape de la collecte de données, des personnes affirment qu'il leur arrive de demeurer aux prises avec des émotions désagréables ou négatives après des situations difficiles avec des élèves. D'autres expriment perdre le contrôle d'elles-mêmes et poser des actions inefficaces et inappropriées en situation interpersonnelle avec des élèves.

L'autoefficacité émotionnelle repose sur des croyances d'autoefficacité en situation émotionnelle, mais aussi sur la conscience de soi et l'acceptation de son état émotionnel tel qu'il émerge ; ce dernier étant compris comme une source d'informations importante qui aide à mieux s'ajuster dans une situation interpersonnelle (Saarni, 1999a). Or, au départ, les émotions sont peu considérées et le plus souvent mises de côté par les personnes participantes. La conscience de soi sur le plan émotionnel peut également comporter certaines lacunes puisque des personnes participantes ont plutôt tendance à avoir une conscience de premier niveau par rapport à leurs émotions. De plus, les résultats montrent très peu de prise en compte de la capacité d'autoefficacité émotionnelle pour comprendre des situations.

Néanmoins, au terme de la démarche d'accompagnement, certaines personnes participantes semblent avoir renforcé certaines facettes de cette composante. À la deuxième étape, la perte de contrôle sur le plan émotionnel est prise en compte par certaines personnes pour comprendre leur inefficacité dans la gestion d'une situation. Un lien est également établi par une personne entre la compréhension de ses émotions et le maintien d'un certain équilibre émotionnel. Ces nouvelles constructions pourraient avoir contribué à amorcer une réflexion ou un certain cheminement intérieur par rapport à l'autoefficacité émotionnelle. À la troisième étape de la collecte de données, une personne met en lien sa croyance d'efficacité avec le fait de



s'être distanciée émotionnellement dans la situation et d'accepter son expérience émotionnelle. Ce lien pourrait également avoir été un élément déclencheur.'

À la lumière de ces résultats, les constats suivants peuvent être énoncés :

- 16<sup>e</sup> constat

En insertion professionnelle, il peut être plutôt difficile de faire preuve d'autoefficacité émotionnelle et peu habituel de prendre en compte cet aspect pour comprendre diverses situations de sa pratique enseignante. En conséquence, des personnes enseignantes peuvent : 1) rester aux prises avec des émotions désagréables ou négatives ; 2) perdre le contrôle d'elles-mêmes et poser des actions inefficaces et inappropriées en situation interpersonnelle avec des élèves.

- 17<sup>e</sup> constat

Il est possible de penser que lorsque des personnes enseignantes sont accompagnées dans la prise en compte de leur autoefficacité émotionnelle, dans une dynamique interactive et réflexive, elles peuvent renforcer cette composante de la compétence émotionnelle en établissant des liens entre : 1) la perte de contrôle sur le plan émotionnel et son inefficacité dans la gestion d'une situation ; 2) la compréhension de ses émotions et le maintien d'un certain équilibre émotionnel et 3) des croyances d'efficacité, l'acceptation de ses émotions et son habileté à se distancier émotionnellement dans une situation interpersonnelle.

En somme, les 17 constats énoncés plus haut permettent d'établir des liens entre la situation d'insertion professionnelle, le développement et la prise en compte de la compétence émotionnelle et l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste introduisant des éléments de formation et utilisant les récits d'expérience pour faciliter la prise en compte des différentes composantes de la compétence émotionnelle. Ils mettent en relief certains résultats qui apparaissent significatifs au regard du premier objectif de cette recherche. Ces constats peuvent être mis en lien avec les résultats relatifs au deuxième objectif qui sont présentés dans la section qui suit.

## 5.2 Interprétation et discussion des résultats relatifs au deuxième objectif

L'étude des changements exprimés par les personnes participantes semble indiquer un certain cheminement du groupe sur le plan de certaines sous-composantes (ou éléments) des composantes de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte. En effet, à la lumière des résultats analysés, trois types de changement ressortent : 1) un certain cheminement sur le plan du développement de certains aspects de la compétence émotionnelle ; 2) une plus grande prise en compte de certaines composantes lorsque des sujets participants partagent, échangent, discutent et réfléchissent à propos de situations de leurs pratique et 3) la construction de nouvelles connaissances associées à des composantes de la compétence émotionnelle.

### 5.2.1 Un cheminement sur le plan du développement de la compétence émotionnelle

Les résultats révèlent un certain cheminement quant au développement de la majorité des composantes de la compétence émotionnelle. Cependant, il importe de préciser que chacun de ces éléments ne constitue pas nécessairement un changement chez toutes personnes participantes. Cela indique toutefois que dans ce groupe constitué de nouvelles personnes enseignantes en insertion professionnelle et volontaires à participer à ce projet, des éléments associés à des composantes de la compétence émotionnelle ont été renforcés à la suite de la démarche d'accompagnement. Aussi, les changements déclarés, même s'il est possible de penser qu'ils puissent avoir un effet dans les pratiques de certains sujets, ne constituent pas nécessairement un tel changement ; l'étude des changements exprimés se limite aux perceptions et à l'autoévaluation des sujets quant à leur cheminement sur le plan de la compétence émotionnelle. Cela constitue une des limites de cette recherche.

Des éléments touchant sept des huit composantes de la compétence émotionnelle sont révélés comme ayant fait l'objet d'un certain changement chez des personnes participantes. Ce cheminement exprimé sur le plan de la compétence émotionnelle touche donc chacun des groupes de composantes analysées au premier objectif. Les résultats présentés au chapitre 4 et leur interprétation dans ce chapitre permettent d'entrevoir effectivement un certain cheminement relativement à la compétence émotionnelle chez des personnes participantes, entre le point de départ et après la démarche d'accompagnement.

De manière plus percutante, un élément du cheminement semble avoir été plutôt déterminant quant au développement de la compétence émotionnelle : la prise en compte de ses émotions dans la description et l'analyse de situations réelles, dans une dynamique interactive et réflexive. En effet, dès le point de départ, des personnes ont exprimé leur difficulté à prendre en compte leurs émotions de manière naturelle. Mais à partir du moment où elles ont été guidées à le faire, elles révèlent en être capables : d'abord en y étant accompagnées, puis, graduellement, certaines personnes participantes se sont données des moyens pour le faire par elles-mêmes. Des propos de personnes participantes appuient l'hypothèse que des activités interactives et réflexives en groupe ont pu faciliter la prise en compte des émotions et ont permis de mieux se comprendre émotionnellement. Des personnes affirment se connaître mieux émotionnellement depuis qu'elles ont développé une plus grande conscience de ce qu'elles ressentent et des causes de leurs émotions, ce qui est cohérent avec les résultats du premier objectif, révélant l'amorce d'une prise en compte des émotions menant à une conscience de second niveau.

La prise en compte des émotions semble alors avoir ouvert la voie à la prise en compte d'autres éléments touchant des composantes de la compétence émotionnelle pour ainsi cheminer également sur le plan des autres composantes de la compétence

émotionnelle. Ceci rejoint la pensée de Saarni (1999a) qui pense que les composantes de la compétence émotionnelle s'organisent de manière hiérarchique dont les développements des premières peut avoir un impact sur le développement des suivantes. Les résultats, toutefois, portent à penser que chez l'adulte, dans le contexte de cette recherche étant la personne enseignante en insertion professionnelle, le développement des différentes composantes de la compétence émotionnelle pourraient se poursuivre de manière plutôt dialectique, les unes, peu importe lesquelles, ayant la possibilité d'influencer le développement des autres. Néanmoins, la première composante, soit la conscience de ses émotions, demeure un élément qui apparaît pivot dans le développement et la consolidation de la compétence émotionnelle chez les personnes enseignantes en insertion professionnelle.

Principalement, les changements perçus qu'ont déclaré les personnes participantes, touchant le développement de la compétence émotionnelle, concernent : 1) une conscience élargie de ses émotions ; 2) l'habileté à mettre en mots ses émotions de manière plus précise ; 3) une plus grande capacité d'empathie ; 4) une plus grande conscience et un meilleur contrôle de son expression émotionnelle ; 5) l'utilisation de stratégies de gestion des émotions efficace dans les relations interpersonnelles et 6) des éléments associés à la capacité d'autoefficacité.

- 18<sup>e</sup> constat

Le cheminement perçu quant au développement de la compétence émotionnelle chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle peut être associé à l'accompagnement et aux éléments de formation qu'elles ont reçus relativement à la prise en compte des émotions et des composantes de la compétence émotionnelle. L'accompagnement axé sur la prise en compte de ces éléments a permis le développement d'une plus grande conscience de soi sur le plan émotionnel, ce qui apparaît être un apprentissage clé pour consolider la compétence émotionnelle.

### 5.2.2 Une plus grande prise en compte de certaines composantes

Les changements déclarés révèlent une prise en compte accrue de ses émotions et de leurs effets. Au terme de la démarche d'accompagnement, des personnes participantes affirment qu'elles prennent davantage en compte ces aspects pour intervenir dans leur pratique. L'écriture constitue pour certaines personnes participantes, un moyen dorénavant utilisé pour faciliter cette prise en compte des émotions. Il est possible de penser que la démarche d'accompagnement suggérant l'utilisation de l'écriture pour réfléchir individuellement à des situations au regard de la compétence émotionnelle ait pu influencer le choix de ce moyen par la suite. Aussi, il est plausible que le fait d'avoir constaté les bénéfices de cette pratique au cours de la démarche d'accompagnement, puisse avoir contribué à motiver la poursuite de cette pratique.

Les résultats révèlent également la prise en compte de la gestion émotionnelle en lien avec une plus grande conscience de cette gestion émotionnelle et dans l'intention de mieux s'ajuster dans la pratique. Les résultats de l'analyse de la prise en compte de la compétence émotionnelle relativement au premier objectif, laissent présager un tel changement en lien avec : 1) le fait d'avoir établi des liens entre leurs émotions et des effets sur elles-mêmes, mais aussi sur les autres dans leurs interactions et 2) des constats quant à des bénéfices obtenus du fait de mieux contrôler ses émotions menant à adopter une posture plus compréhensive envers les autres, en particulier à l'égard des élèves. Ces prises de conscience ont pu renforcer la prise en compte de sa gestion émotionnelle. En cohérence avec ces résultats, des personnes participantes déclarent avoir effectivement développé des connaissances associées aux effets des émotions dans leur pratique enseignante, au sujet de la gestion des émotions et des liens avec leur pratique et leur insertion professionnelle et à la communication émotionnelle positive dans les relations interpersonnelles.

- 19<sup>e</sup> constat

Les personnes enseignantes en insertion professionnelle peuvent développer une plus grande prise en compte des émotions et de leurs effets ainsi que de sa manière de gérer ses émotions et les situations lorsque celles-ci sont accompagnées. Ce changement est plus susceptible de survenir lorsqu'elles : 1) établissent des liens entre l'expression de leurs émotions et des effets sur elles-mêmes, mais aussi sur les autres dans leurs interactions et 2) constatent des bénéfices, pour elles-mêmes, à mieux contrôler leurs émotions, conférant une utilité à prendre en compte ces aspects.

### 5.2.3 La construction de nouvelles connaissances associées à des composantes de la compétence émotionnelle

Des personnes participantes révèlent la construction de nouvelles connaissances touchant des éléments des première, deuxième, sixième, septième et huitième composantes : la conscience de ses émotions, l'habileté à percevoir et à comprendre les émotions des autres, l'habileté à gérer des émotions désagréables et des situations stressantes, la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles, et la capacité d'autoefficacité émotionnelle.

De plus, il semble que les activités de partages d'expérience, les échanges, les discussions et les réflexions au cours de la démarche d'accompagnement puissent avoir contribué à renforcer, chez certaines personnes participantes, leur confiance en soi, un sentiment de compétence ainsi que le « goût » de leur profession. En effet, certaines personnes affirment se sentir davantage à « leur place » dans le monde de l'enseignement. Ces résultats appuient le lien établi entre un sentiment d'efficacité ou de compétence et la persévérance (Beaumier, 1998 ; Brooks et Goldstein, 2006 ; Milner, 2002 ; Woolfolk, 2001). Ils viennent aussi confirmer le lien qu'établit Saarni (1999a) entre le développement de la compétence émotionnelle et la confiance en soi.

Il est possible de croire que les différentes activités proposées au cours de la démarche d'accompagnement ont pu aider à se connaître mieux émotionnellement ainsi que faciliter la construction de nouvelles connaissances.

Enfin, certaines personnes déclarent accepter mieux leurs émotions, même lorsqu'elles sont désagréables. Il est possible également de penser que l'acceptation de ses émotions ait pu avoir un certain effet positif sur le cheminement des personnes participantes. D'une part, probablement parce qu'elles ont donné un sens à leurs émotions, une certaine utilité exprimée lors de l'analyse de la prise en compte. D'autre part, peut-être parce qu'elles ont constaté que le fait d'accueillir et de prendre en compte leurs émotions pouvait leur apporter des bénéfices tels que se sentir plus compétentes, avoir plus confiance en soi et être plus enclines à demander de l'aide et à en recevoir. Ceci dit, le fait de ne pas accepter ses émotions présente certains inconvénients dont elles pourraient avoir pris conscience : des actions moins efficaces ou moins appropriées et un certain mal-être persistent. Développer la compétence émotionnelle implique l'apprentissage du sens donné à une expérience émotionnelle en fonction du contexte, de la relation interpersonnelle, de ses expériences interpersonnelles cumulées, de ses caractéristiques personnelles (sur les plans identitaire et émotionnel) en lien avec son histoire développementale, des rôles sociaux que l'on endosse et du développement de ses capacités cognitives.

En somme, les propos des personnes participantes permettent de dire qu'elles ont appris à mieux se connaître émotionnellement, à prendre davantage en compte et de manière plus consciente leurs émotions et à les mettre en mots de manière plus précise. Cette connaissance de soi bonifiée peut avoir été soutenue par le fait d'avoir construit des connaissances à propos des émotions en tant qu'objet de connaissance comme le prétendent certaines personnes, mais aussi à propos de soi sur le plan émotionnel, le fait d'avoir établi des liens entre les émotions, la pensée et les actions et à propos des possibilités de contrôle interne des émotions. Ces nouvelles connaissances ont pu ouvrir sur d'autres constructions touchant d'autres composantes de la compétence émotionnelle. Les changements exprimés peuvent être mis en lien

avec le fait d'avoir facilité la prise en compte des émotions dans la démarche d'accompagnement et avec le fait que cette démarche vise à faire construire des connaissances. Saarni (1999a) met l'accent sur les apprentissages et les liens que construit l'individu par rapport aux émotions à travers ses interactions. De plus, à l'instar de Saarni (1999), Lafortune, St-Pierre et Martin (2005) affirment que plus on en apprend à propos des émotions, plus on développe et exerce la compétence émotionnelle. Il est donc possible de croire que l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, par le fait qu'il suscite des interactions et facilite la construction de connaissances, ainsi que le fait d'avoir axé sur la prise en compte de la compétence émotionnelle, puissent avoir contribué au cheminement des personnes participantes.

- 20<sup>e</sup> constat

Lorsqu'elles sont accompagnées dans une perspective socioconstructiviste et guidées dans la prise en compte de la compétence émotionnelle, des personnes enseignantes en insertion professionnelle peuvent construire des connaissances relativement à : 1) soi et son fonctionnement émotionnel (la compréhension de ses émotions et de ses stratégies de gestion dans sa pratique enseignante en situation d'insertion professionnelle) ; 2) ses émotions et la gestion émotionnelle en tant qu'objets de connaissance, ce qui constitue un lien avec le développement d'une conscience de second niveau ; 3) la communication d'émotions dans la relation pédagogique ; 4) des bénéfices associés à l'accueil et à l'acceptation de ses expériences émotionnelles en situation professionnelle, en contexte scolaire. Toutes ces connaissances peuvent contribuer à la consolidation de la compétence émotionnelle et à motiver sa prise en compte dans la réflexion dans et au sujet de situations de sa pratique.

En somme, les résultats relatifs aux objectifs de la recherche indiquent que l'accompagnement tel que proposé dans cette recherche, grâce à des activités interactives et réflexives, peut susciter un cheminement chez des personnes en insertion professionnelle relativement au développement de la compétence émotionnelle et sa prise en compte. De plus, il semble que ce cheminement puisse avoir pour effet, chez certaines personnes, de renforcer la confiance en soi, un sentiment de compétence ainsi que le « goût » de sa profession. Il est possible de



penser que ces effets ont pu susciter des émotions ou des sentiments plutôt positifs chez ces personnes participantes. Le fait de ressentir des émotions ou des sentiments agréables en insertion professionnelle pourrait alors donner un sens plus positif à l'expérience de l'insertion professionnelle, contribuant ainsi au développement professionnel ultérieur de la personne, à sa persévérance dans la profession et agissant peut-être même comme facteur de protection contre l'épuisement professionnel (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008).

En terminant, il est probable que des personnes enseignantes en insertion professionnelle pourraient construire des connaissances à propos de leurs émotions en situation scolaire et d'insertion professionnelle, sans accompagnement formel. Il est probable aussi que certaines personnes soient capables de consolider la compétence émotionnelle et de prendre en compte leurs émotions naturellement. Les résultats permettent d'entrevoir que le cheminement des personnes participantes, touchant le développement de la compétence émotionnelle, peut aussi être attribuable : 1) aux caractéristiques des personnes ; 2) à des expériences antérieures d'enseignement ; 3) à des capacités, des habiletés, des attitudes, des connaissances et des stratégies déjà acquises ; 4) à des expériences vécues en parallèle, c'est-à-dire durant la même période que celle de la collecte de données.

Toutefois, comme certaines personnes participantes l'ont déclaré, la démarche d'accompagnement telle qu'elle a été proposée, avec ses nombreux outils réflexifs et contenus de formation, l'accent mis sur la prise en compte des composantes de la compétence émotionnelle, les partages d'expériences, les échanges et les discussions entre pairs en insertion professionnelle et avec la chercheuse, ont probablement permis d'accélérer les apprentissages et le cheminement des personnes participantes.

## CONCLUSION

Cette recherche doctorale intitulée « Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste » comportait deux objectifs : 1) analyser la prise en compte de la compétence émotionnelle à partir de ses huit composantes, chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle lorsque celles-ci partagent, échantent, discutent ou réfléchissent à propos de situations de leur pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions, avant, pendant et après une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte et 2) étudier les changements déclarés par des personnes enseignantes en insertion professionnelle quant à la compétence émotionnelle et à sa prise en compte, au terme d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste intégrant des éléments de formation relatifs à la compétence émotionnelle, puis cinq à six mois plus tard.

Dans ce qui suit seront rappelés les résultats les plus significatifs, puis seront abordées la contribution de cette recherche sur le plan des connaissances scientifiques en éducation et ses retombées pour l'encadrement et l'accompagnement des novices. Enfin, des pistes de recherche seront proposées.

## 6.1 Les résultats

Les résultats mènent à 20 constats significatifs. Tous ces constats ne seront pas repris ici. Toutefois, certains résultats, plus percutants, méritent d'être soulignés.

D'abord, un des résultats les plus significatifs de cette thèse est le lien qui peut être établi entre le fait que des personnes enseignantes en insertion professionnelle tiennent peu ou pas compte de leurs émotions lorsqu'elles réfléchissent à propos de diverses situations de leur pratique enseignante, et l'inefficacité et l'inadéquation de certaines interventions auprès des élèves. Relié à ce résultat, un autre élément mérite d'être rappelé : pour prendre en compte ses émotions ou d'autres éléments de la compétence émotionnelle, des personnes enseignantes doivent prendre conscience de l'utilité de cette prise en compte pour elles-mêmes, de même que concevoir les émotions comme étant des informations importantes pour mieux ajuster et atteindre leurs objectifs dans leur pratique. Cette conception des émotions ainsi que le développement d'une conscience de second niveau menant à adopter un regard réflexif qui s'interroge à propos de ses émotions, apparaissent des éléments pivots pour faciliter la consolidation et la prise en compte de la compétence émotionnelle des personnes enseignantes en insertion professionnelle. Enfin, il semble que l'accompagnement, tel que proposé dans cette recherche, ait pu faciliter la prise en compte de la compétence émotionnelle chez les personnes participantes par le fait qu'elle permet de développer une conscience de second niveau, permettant de porter un regard plus réflexif sur son fonctionnement émotionnel.

Un deuxième résultat éclaire quant au fait que certaines personnes enseignantes en insertion professionnelle peuvent prendre en compte, dès le départ, des émotions chez les autres afin d'en parler avec d'autres, d'en comprendre les causes ou d'ajuster leurs interventions, dans l'action. Différents indices peuvent être pris en compte pour déduire des émotions chez les autres. Au cours de la démarche d'accompagnement,

les indices pris en compte par les personnes participantes se diversifient par rapport au point de départ. Toutefois, les résultats indiquent que la prise en compte des émotions des élèves, chez les personnes participantes, pourrait être compromise lorsque des émotions vives les envahissent, les menant alors à se centrer davantage sur elles-mêmes, nuisant par le fait même à la capacité et l'expression d'empathie.

Un autre résultat important est le suivant. Les personnes participantes ont généralement développé des connaissances, des habiletés et des capacités de base permettant le développement et la prise en compte de la compétence émotionnelle. Elles savent faire la différence entre ce qui est ressenti intérieurement et les émotions exprimées. Elles ont aussi développé plusieurs connaissances relatives au contrôle et à la gestion des émotions. Enfin, elles savent que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles. Cependant, puisque la compétence émotionnelle s'exerce et se développe de manière continue en contexte, parce que l'expérience de l'enseignement est plutôt limitée en insertion professionnelle et parce qu'il peut être inhabituel de porter une attention aux émotions, il s'avère difficile pour certaines personnes enseignantes en insertion professionnelle de mobiliser leurs ressources de manière à faire face efficacement et de manière appropriée aux situations interpersonnelles, surtout lorsque des émotions désagréables et plutôt de nature intense, émergent. De plus, comme mentionné plus haut, la situation d'insertion professionnelle étant plutôt éprouvante, elle peut mener des nouvelles personnes enseignantes à se centrer davantage sur elles-mêmes, ce qui peut nuire à l'efficacité et à l'adéquation de leurs interventions auprès des élèves. Toutefois, des prises de conscience, au cours de la démarche d'accompagnement, sont dévoilées quant à la manière de réagir et de gérer ses émotions ainsi qu'aux effets de sa communication émotionnelle. Ces prises de conscience relatives aux effets de sa communication émotionnelle pourraient avoir motivé les personnes participantes à choisir plus consciemment les stratégies qu'elles utilisent dans l'action. Les résultats indiquent

donc que l'expérience de groupe de pairs en insertion professionnelle, dans une dynamique interactive et réflexive, permettant des partages d'expériences en situation scolaire et axée sur la prise en compte de la compétence émotionnelle, peut mener vers une plus grande connaissance de soi sur le plan émotionnel. Les partages d'expériences, parce qu'ils peuvent susciter une mise en mots des émotions, peuvent aider à établir des liens entre ses propres émotions et leurs effets sur soi, sur les autres, sur la relation à l'autre et sur les situations rencontrées. Ainsi, les personnes peuvent apprendre à mieux se connaître émotionnellement en contexte scolaire et tendre davantage à prendre en compte le contrôle et la gestion de leurs émotions en vue d'atteindre plus efficacement leur objectif, mais aussi afin d'être plus cohérentes avec des préoccupations morales dans la relation pédagogique.

Les résultats associés au deuxième objectif indiquent un certain cheminement quant au développement de composantes de la compétence émotionnelle : 1) une conscience élargie de ses émotions ; 2) l'habileté à mettre en mots ses émotions de manière plus précise ; 3) une plus grande capacité d'empathie ; 4) une plus grande conscience et un meilleur contrôle de son expression émotionnelle ; 5) l'utilisation de stratégies de gestion des émotions efficace dans les relations interpersonnelles et 6) des éléments associés à la capacité d'autoefficacité. Les résultats montrent aussi une plus grande prise en compte des émotions et de leurs effets ainsi que de son contrôle et sa gestion émotionnelle. Enfin, des nouvelles connaissances ont été construites relativement à : 1) soi et son fonctionnement émotionnel (la compréhension de ses émotions et de ses stratégies de gestion dans sa pratique enseignante en situation d'insertion professionnelle) ; 2) ses émotions et la gestion émotionnelle en tant qu'objets de connaissance, ce qui constitue un lien avec le développement d'une conscience de second niveau ; 3) la communication d'émotions dans la relation pédagogique et 4) des bénéfices associés à l'accueil et à l'acceptation de ses expériences émotionnelles en situation professionnelle, en contexte scolaire.

L'accompagnement tel que proposé dans cette recherche, s'appuyant sur des principes socioconstructivistes ; c'est-à-dire en proposant des activités interactives et réflexives ainsi qu'en guidant la réflexion à propos des composantes de la compétence émotionnelle, a pu susciter certains déséquilibres sociocognitifs, des prises de conscience et la construction de connaissances ayant contribué au cheminement du groupe de personnes participantes en insertion professionnelle relativement au développement de la compétence émotionnelle et à sa prise en compte. De plus, il semble que l'expérience de cet accompagnement ait pu avoir, chez certaines personnes, des effets positifs sur leur confiance en elles, le sentiment de compétence ainsi qu'un effet de validation de son choix de carrière exprimé par « le goût » de leur profession, validant peut-être par le fait même leur identité professionnelle. Il semble donc que les choix méthodologiques proposés dans cette recherche aient été des choix pertinents. En effet, les instruments de collecte de données, en servant également d'outils de formation et de réflexion, ont contribué au cheminement des personnes enseignantes qui ont participé à cette recherche.

## 6.2 Contribution de la recherche

Cette recherche permet de contribuer à l'enrichissement des savoirs scientifiques à propos d'un sujet encore peu exploré en recherche en éducation, soit la compétence émotionnelle chez les personnes enseignantes en insertion professionnelle et en contexte d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. De plus, les résultats permettent de constater qu'en contexte d'insertion professionnelle en enseignement, le développement de la compétence émotionnelle et sa prise en compte peuvent s'avérer un atout important pour les nouvelles personnes enseignantes. Le développement de cette compétence ainsi que sa prise en compte dans les relations avec les élèves, des parents d'élèves, les collègues et la direction d'école, favorisent

non seulement des échanges harmonieux, mais permettent également d'atteindre plus efficacement et de manière plus adéquate des objectifs pédagogiques ainsi que de prévenir peut-être l'épuisement professionnel et l'abandon de la profession.

Dans un contexte où le monde de l'éducation voit partir à la retraite toute une génération d'enseignants et d'enseignantes et que plusieurs nouvelles personnes enseignantes abandonnent la profession avant leur cinq premières années en fonction, il semble important de soutenir le développement et la prise en compte de cette compétence non seulement en formation continue, mais également en formation initiale pour favoriser la rétention des personnes enseignantes. De plus, les résultats révèlent une préparation insuffisante sur le plan de la compétence émotionnelle en contexte scolaire. Malgré des connaissances, des habiletés et des capacités acquises, des nouvelles personnes enseignantes peuvent avoir du mal à les mobiliser de manière à agir efficacement et d'une façon appropriée en situation d'émergence émotionnelle. Elles semblent peu se connaître émotionnellement en situation d'enseignement, c'est-à-dire en tant que professionnels de l'éducation, ce qui pourrait contribuer aux difficultés rencontrées en situation émotionnelle. Cette recherche permet d'ouvrir un nouveau sentier visant à mieux comprendre la compétence émotionnelle et sa prise en compte chez les personnes enseignantes en insertion professionnelle et comment les accompagner de manière à favoriser la consolidation de la compétence émotionnelle en contexte scolaire.

Cette étude pourrait contribuer à l'élaboration de nouvelles formes pédagogiques et à l'insertion de nouveaux contenus en formation initiale, en vue de mieux outiller les personnes enseignantes à faire face à la réalité de la profession. La formation continue des personnes enseignantes pourrait également être enrichie des résultats de cette thèse. Les nombreux outils réflexifs élaborés pour cette étude pourraient être réinvestis dans d'autres contextes de formation et d'accompagnement.

### 6.3 Pistes de recherche

Il serait intéressant d'approfondir certains aspects ou certaines composantes spécifiques dans des futures recherches. Pour ne nommer que quelques pistes, des recherches pourraient être menées afin de vérifier des liens entre le développement de chacune des composantes. Il serait bon d'étudier les conditions d'accompagnement et les stratégies de formation qui peuvent faciliter le développement de la compétence émotionnelle chez les nouvelles personnes enseignantes. Il y aurait lieu de comparer la compétence émotionnelle des nouvelles personnes enseignantes avec celle de personnes enseignantes expérimentées. Il serait intéressant de mener une étude longitudinale ou transversale afin d'observer des profils de développement de la compétence émotionnelle. Il faudrait songer à construire un questionnaire à partir des résultats de cette recherche et de la grille d'analyse ayant permis d'analyser les données. Enfin, des recherches pourraient être menées auprès de différents personnels scolaires (direction, intervenants, conseillers pédagogiques...) pour comparer le développement d'habiletés, capacités, connaissances et stratégies spécifiques que requièrent des professions différentes pour exercer la compétence émotionnelle.

En terminant, cette recherche montre que la compétence émotionnelle mérite une plus grande place en éducation. D'autres études portant sur cet objet de connaissance sont souhaitables afin de mieux comprendre le lien entre la compétence émotionnelle et l'insertion professionnelle des personnes enseignantes. Ces recherches pourraient contribuer à enrichir les pratiques d'encadrement et d'accompagnement des novices en enseignement. La présente recherche doctorale contribue à cet effort.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acker, S. (1992). « Creating careers : Women teachers at work », *Curriculum Inquiry*, 22, p. 141-163.
- Acker, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work : Never a Dull Moment*, London, Cassell.
- Aldwin, C. (1994). *Stress, Coping, and Development*, New York, Guilford Press.
- Akoun, P. et A. Ansart (1999). *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert et le Seuil.
- Anadón, M. (2000). « Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, édition du CRP, p.15-32.
- Argyris, C. et D.A. Schön (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Argyris, C. et D.A. Schön (1978). *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*, Reading, MA, Addison-Westley Publishing Co.
- Argyris, C. et D.A. Schön (1999). *Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité*, Collection Formation des maîtres, Outremont, Les éditions Logiques, Traduction et adaptation de l'anglais par J. Heynemand et D. Gagnon sous le titre C. Argyris et D.A. Schön (1992). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, 2e édition (1974). San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Armon-Jones, C. (1986) « The thesis of constructionism », dans R. Harre (dir.), *The Social Construction of Emotion*, Oxford, UK, Basil Blackwell, p. 32-56.

- Averill, J.R. (1980). « A constructivist view of emotion », dans R. Plutchik et H. Kellerman (dir.), *Emotion, Theory, Research and Experience*, tome 1, *Theories of Emotion*, New York, Academic Press, p. 305-339.
- Baillauquès, S. (1999). « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation », dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 21-41.
- Baillauquès, S. et É. Breuse (1993). *La première classe : où les débuts dans le métier d'enseignement*, Paris, ESF.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'auto-efficacité personnelle*, Paris, De Boeck Université.
- Barth, J. et A. Bastiani (1997). « A longitudinal study of emotion recognition and preschool children's social behaviour », *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, p. 107-128.
- Basque, J., J. Rocheleau et L. Winer (1998). *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*, <http://www.grics.qc.ca/clesenmain>, consulté le 10 septembre 1998.
- Baumeister, R.F. (1982). « A self-presentational view of social phenomena », *Psychological Bulletin*, 91, p. 3-26.

- Beauchesne, A., R. Hivon, M. Lavoie, C. Garant et R. Tétreault (1995). « Nouveau type de partenariat pour une formation pratique de qualité », *Vie pédagogique*, 92, p.23-24.
- Beaumier, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*, Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bednarz, N. (1991). « Interactions sociales et construction d'un système d'écriture des nombres en classe primaire », dans C. Garnier, N. Bernarz et I. Ulanovskaya (dir.), *Après Vygotsky et Piaget : perspective sociale et constructiviste. École russe et occidentale*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 50-67.
- Blackmore, J. (1996). « Doing emotional labour in the education market place : Stories from the field of women in management », *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, 17, p. 337-349.
- Block, J. et R. Robins (1993). « A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood », *Child Development*, 64, p. 909-923.
- Boucher, L.-P. et S. Jenkins (2004). « Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 83-106.
- Boudreau, P. et J. Pharand (2008). « L'accompagnement des enseignantes associées », dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-30.
- Bourassa, B., F. Serre et D. Ross (1999). *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

- Boutin, G. (1999). « Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et entrée dans le métier », dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a., p. 43-60.
- Boyatzis, R.E., D. Goleman et K. Rhee (1999), « Clustering competence in emotional intelligence : Insights from the emotional competence inventory (ECI) », dans R. Bar-On et J.D.A. Parker (dir.), *Handbook of Emotional Intelligence : Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, Sans Francisco, CA, Jossey-Bass, p. 343-362.
- Bray, J. N., J. Lee, L.L. Smith et L. Yorks (2000). *Collaborative Inquiry in Practice : Action, Reflection and Meaning Making*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Brooks, R. et S. Goldstein (2006). *Le pouvoir de la résilience*, Montréal, Éditions de l'Homme.
- Campos, J. et K.C. Barrett (1984). « Toward a new understanding of emotions and their development », dans C. Izard, J. Kagan et R. Zajonc (dir.), *Emotions, Cognition, and Behavior*, New York, Cambridge University Press, p. 229-263.
- Campos, J., D. Mumme, R. Kermoian et R.G. Campos (1994). « A functionalist perspective on the nature of emotion », dans N. Fox (dir.), *The Development of Emotion Regulation : Behavioral and Biological Considerations*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2/3), no 240), p. 284-303.
- Chein, I., S.W. Cook et J. Harding (1948). « The field of action research », *American Psychologist*, 3(2), p. 43-50.

- Chouinard, M.-A. (2003). « Près de 20% des jeunes profs désertent », *Le Devoir*, Montréal, 15 octobre.
- Ciarrochi, J. et G. Scott (2006). « The link between emotional competence and well-being : A longitudinal study », *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(2), mai, p. 231-243.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la formation en héritage*, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, Québec, Ministère de l'éducation du Québec, <[http://www.cofpe.gouv.qc.ca/intro\\_publications.htm](http://www.cofpe.gouv.qc.ca/intro_publications.htm)>, consulté le 10 décembre 2008.
- Compas, B., V. Malcarne et K. Fondacaro (1988). « Coping with stressful events in older children and young adolescents », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, p. 405-411.
- Cormier, S. (2006). *La communication et la gestion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Éditions Retz.
- Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*, Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Curtis, K.C. (2005). *An Analysis of the Construct of Efficacy on New Teacher Retention*, Thèse de doctorat, Fairfax, VA, George Mason University.

- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Making of Consciousness*, London, Vintage.
- Damasio, A.R. (2008). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- Daniel, M.-F., E. Auriac, C. Garnier, M. Quesnel et M. Schleifer (2005). « Étude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 9-34.
- Dantzer, R. (1988). *Les émotions*, Que sais-je ?, Paris, Presses universitaires de France.
- Denzin, N.K. et Y.S. Lincoln (1994). « Introduction : Entering the field of qualitative research », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, p. 1-17.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Desgagné, S. (1995). « Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective », dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Les Éditions du CRP, p. 77-89.
- De Sousa, R. (1987). *The Rationality of Emotion*, Cambridge, MA, MIT Press.
- De Vecchi, G. et N. Carmona-Magnaldi (1996). *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette.

Dewey, J. (1933). *How We Think*, Boston, DC, Heath and Company.

Dionne, L. (2004). « L'espace de médiation. Un lieu de réflexion sur les rôles et la posture de chercheur », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher, (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 63-80.

Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2009). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, *Accepté pour publication*.

Dolbec, A. et J. Clément (2000). « La recherche-action », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Les Éditions du CRP, p. 199-224.

Doudin, P.-A. et D. Curchod-Ruedi (2008). « Burnout de l'enseignant : facteurs de risque et facteurs de protection », *Prisme : revue pédagogique HEP*, 9, p. 5-8.

Eisenberg, N. et J. Strayer (dir.) (1987). *Empathy and its Development*, New York, Cambridge University Press.

Ekman, P. (1984). « Expression and the nature of emotion », dans K.S. Scherer et P. Ekman (dir.), *Approches to Emotion*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 319-343.

Ekman, P. et W.V. Friesen (1978). *The Facial Action Coding System : A Technique for the Measurement of Facial Movement*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.

Ekman, P. et W.V. Friesen (1986). « A new pan-cultural expression of emotion », *Motivation and Emotion*, 10, p. 159-168.

- Epperson, A.D. (2004). *A Study of New Teacher Efficacy and Mentor Teacher Relationships*, Thèse de doctorat, Texas, TX, A & M University-Commerce.
- Favre, D. (2009). « Développer des compétences émotionnelles chez les enseignants pour favoriser un changement de leur représentation de la violence des élèves », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-169.
- Fischer, K.W. et C. Ayoub (1993). « Affective splitting and dissociation in normal and maltreated children : Developmental pathways for self in relationships », dans D. Cicchetti et S. Toth (dir.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, Vol. 5, *Disorders and Dysfunctions of the Self*, Rochester, NY, University of Rochester Press, p. 149-222.
- Francis D. (1995). « The reflective journal : A window to preservice teachers' practical knowledge », *Teaching and Teacher Education*, 11(3), p. 229-241.
- Frijda, N. (1986). *The Emotions*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Fuller, F. (1969). « Concerns of teachers : A developmental conceptualization », *American Education Research Journal*, 6(2), p. 207-226.
- Gagné, M. (1993). *La supervision de stage : l'accompagnement d'un rite de passage*, Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Montréal.
- Garant, C., M. Lavoie, H. Hensler et A. Beauchesne, (1999). « L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? », dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 85-111.



- Garant, C., M. Lavoie, A. Martin, R. Monfette et S. Turcotte (1995). *Le développement et l'expérimentation d'un modèle d'encadrement de la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants*, Rapport final, Victoriaville, commission scolaire de Victoriaville.
- Garneau, J. et M. Larivey (2002). *L'auto-développement : psychothérapie dans la vie quotidienne*, Montréal, Red éditeur.
- Gélinas, A. (2004). « Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : la perspective du changement en éducation », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher, (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 31-45.
- Gendron, B. (2004). « Why emotional capital matters in education and in labour ? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management », *Les Cahiers de la Maison des sciences économiques*, série rouge, 113, Paris, Université Panthéon-Sorbonne, <[ftp://mse.univ-paris1.fr/pub/mse/cahiers2004/R04113.pdf](http://mse.univ-paris1.fr/pub/mse/cahiers2004/R04113.pdf)>, consulté le 26 septembre 2008
- Gendron, B. (2008). « Capital émotionnel et éducation », dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 41-43.
- Gendron, B. (2009). « Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante, de l'enseignant ou du personnel éducatif : les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-53.
- Gendron, B. et L. Lafortune (2009). « Des compétences émotionnelles pour un leadership dans le changement », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-8.

- Gergen, K.J. (1990). « Social understanding and the inscription of self », dans J. Stigler, R. Shweder et G. Herdt (dir.), *Cultural Psychology : Essays on Comparative Human Development*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, p. 569-606.
- Gervais, C. (1999). « Analyse de discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement », dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 113-133.
- Gnepp, J. et C. Chilamkurti (1988). « Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions », *Child Development*, 59, p. 743-754.
- Golby, M. (1996) Teachers' emotions : An illustrated discussion, *Cambridge Journal of Education*, 26, p. 423-434.
- Gold, Y. (1996). « Beginning teacher support : Attrition, mentoring and induction », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2e édition, New York, Macmillan, p. 548-594.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Éditions J'ai lu. Traduction de la version anglaise par D. Goleman (1995). *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle-2 : accepter ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Éditions J'ai lu. Traduction de la version anglaise par D. Goleman (1998). *Working with Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books.
- Gosselin, P. (2004). « La reconnaissance de l'expression faciale des émotions », dans G. Kirouac (dir.), *Cognition et émotion*, Québec, Les Presse de l'Université Laval, p.97-114.

- Gosselin P. et G. Kirouac (1995). « Le décodage de prototypes émotionnels faciaux », *Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 49, p. 313-329.
- Gordon, S.P. (1989). « The socialization of children's emotions : Emotional culture, competence, and exposure », dans C. Saarni et P.L. Harris (dir.), *Children's Understanding of Emotion*, New York, Cambridge University Press, p. 319-349.
- Gordon, S.P. (1991). *How to Help Beginning Teachers Succeed*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goyette, G. et M. Lessard-Hébert (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, G., J. Villeneuve et C. Nézet-Séguin (1984). *Recherche-action et perfectionnement des enseignants, Bilan d'une expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Guba, E.G. et Y.S. Lincoln (1982). *Effective Evaluation*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Gross, J.J. (1998). « Antecedent and response-focused emotion regulation, Divergent consequences for expression, experience, and physiology », *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, p.224-237.
- Hargreaves, A. (1995). « Development and desire : A postmodern perspective », dans T. Guskey et M. Huberman (dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices*, New York, Teachers College Press, p. 9-34.
- Hargreaves, A. (1996). « Revisiting voice », *Educational Researcher*, janvier/février, p. 1-8.

- Hargreaves, A. (1998a). « The emotional practice of teaching », *Teaching and Teacher Education*, 14, p. 835-854.
- Hargreaves, A. (1998b). « The emotional politics of teaching and teacher development : With implications for educational leadership », *International Journal of Leadership in Education*, 1, p. 315-336.
- Hargreaves, A. (2000). « Mixed emotions : Teachers' perceptions of their interactions with students », *Teaching and Teacher Education*, 16(8), p. 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). « The emotional geographies of teaching », *Teachers' College Record*, 103(6), p. 1056-1080.
- Harris, P.L. (1985). « What children know about the situations that provoke emotion », dans M. Lewis et C. Saarni (dir.), *The Socialization of Emotions*, New York, Plenum, p. 161-185.
- Harris, P.L. (1989). *Children and Emotion : The Development of Psychological Understanding*, Oxford, UK, Basil Blackwell.
- Harris, P.L. et D. Gross (1988). « Children's understanding of real and apparent emotion », dans J.W. Astington, P.L. Harris et D.R. Olson (dir.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, p. 295-314.
- Harris, P.L. et M.S. Lipian (1989). « Understanding emotion and experiencing emotion », dans C. Saarni et P.L. Harris (dir.), *Children's Understanding of Emotion*, New York, Cambridge University Press, p. 241-258.
- Harris, P.L. et T. Olthof (1982). « The child's concept of emotion », dans G. Butterworth et P. Light (dir.), *Social Cognition*, Brighton, Sussex, UK, Harvester Press.

- Harris, P.L., T. Olthorf et M. Meerum Terwogt (1981). « Children's knowledge of emotion », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 22, p. 247-261.
- Harris, P. et F. Pons (2003). « Perspective actuelle sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant », dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Sprimont, Belgique, Margada, p. 209-229.
- Harter, S. (1982). « Children's understanding of multiple emotions : A cognitive developmental approach », dans W. Overton (dir.), *The Relationship Between Social and Cognitive Development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 147-194.
- Harter, S. (1986). « Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children », dans J. Suls et A. Greenwald (dir.), *Psychological Perspectives on the Self*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, vol. 3, p. 137-181.
- Hensley, S.F. (2002). *First Year Teachers' Perceptions of What Constitutes Effective Induction Programs in North Carolina*, Thèse de doctorat, Charlotte, University of North Carolina at Charlotte.
- Hétu, J.-C. (1999). « Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les débutants. Vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation », dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 61-83.
- Hétu, J.-C. et M. Lavoie (1999). « Les débuts de l'enseignement : les questions à aborder », dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 7-17.

- Hoffman, M.L. (1977). « Empathy : Its development and prosocial implications », dans B. Keasey (dir.). *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 26, Lincoln, University of Nebraska Press, p.169-218.
- Hoffman, M.L. (1978). « Toward a theory of empathic arousal and development », dans M. Lewis et L. Rosenblum (dir.), *The Development of Affect*, New York, Plenum, p. 227-256.
- Hoffman, M.L. (1982). « Development of prosocial motivation : Empathy and guilt », dans N. Eisenberg (dir.). *Development of Prosocial Behaviour*, New York, Academic Press, p. 281-313.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*, New York, Norton.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*, Montréal, Méridien.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology*, vol. 1 et 2, New York, Dover Publications.
- Jeffrey, B. et P. Woods (1996). « Feeling deprofessionalized : The social construction of emotions during an OFSTED Inspection », *Cambridge Journal of Education*, 26, p. 325-343.
- Johnson-Laird, P.N. et K. Oatley (1989). « The language of emotions : An analysis of a semantic field », *Cognition and Emotion*, 3, p. 81-123.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borcht (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Katz, L.G. (1972) « Developmental stages of preschool teachers », *Elementary School Journal*, 73(50), p. 123-127.
- Kelchtermans, G. (1996). « Teacher vulnerability : Understanding its moral and political roots », *Cambridge Journal of Education*, 26(3), p. 307-323.
- Krol, C. (1996). « Preservice teacher education students' dialogue journal : What characterizes students' reflective writing and a teacher's comments », Communication présentée lors du 76<sup>e</sup> Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, St-Louis, MO, 24-28 février.
- Kurtines, W. et J. Gewirtz (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development : Vol. 1, Theory ; Vol. 2 Research ; Vol. 3 Application*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Labaree, D.F. (2000). « On the nature of teaching and teacher ducation : Difficult practices that look easy », *Journal of Teacher Education*, 51(3), Mai-Juin 2000, p. 228-233.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teacher*, London, Methuen.
- Lacey, C. (1987). « Professional socialization of teachers », dans M. Dunkin (dir.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, p. 634-645.
- Lafortune, L. (2004a). « Des intuitions constructivistes », dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme choix contemporains, hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 187-196.

- Lafortune, L. (2004b). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2005). « Développement de la compétence émotionnelle », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 35-59.
- Lafortune, L. (2006). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, p 187-202.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2002). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000a). *Pour guide la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000b). « Vers une formation continue dans une optique métacognitive », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 209-232.
- Lafortune, L. et C. Lepage (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation : des orientations à réinvestir dans d'autres contextes », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- Lafortune, L. avec la coll. de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008a). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.



Lafortune, L. avec la coll. de C. Lepage, F. Persechino (2008b). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. avec la coll. de C. Lepage (2008c). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher, (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

Lafortune, L. et F. Pons (2004). « Rôle de l'anxiété dans la métacognition : une réflexion vers des actions », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. Handcock (dir.), *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 145-169.

Lafortune, L. et A. Robertson (2005). « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 61-86.

Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Éditions Logiques.

Lafortune, L., L. St-Pierre et D. Martin (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.

- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lamarre, A.-M. (2004). « Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique », *Recherche qualitative*, 24, p. 19-56.
- Lasky, S. (2000). « The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions », *Teaching and Teacher Education*, 16(8), p. 843-860.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*, Paris, Economica Anthropolos.
- Laux, L. (1986). « A self-presentation view of coping with stress », dans M. Trumbull et R. Appley (dir.), *The Dynamics of Stress*, New York, Plenum, p. 233-253.
- Laux, L. et H. Weber (1991). « Presentation of self in coping with anger and anxiety : An intentional approach », *Anxiety Research*, 3, p. 233-255.
- Lave, J et E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lavoie, L., D. Marquis et P. Laurin (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, M. et C. Garant (1995). « L'aide aux novices : une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante », *Vie pédagogique*, 92, p.28-29.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*, New York, Oxford University Press.

Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

Ledoux, J. (1992). « Emotion and the amygdale », dans A.P. Agglington (dir.), *The Amygdala : Neurobiological Aspects of Emotion, Memory and Emotional Dysfunction*, New York, Wiley-Liss, p. 339-351.

Ledoux, J. (1996). *The Emotional Brain : The Mysterious Underpinning of Emotional Life*, London, Simon & Schuster.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin (1ère édition, 1988).

Lerbet, G. (1981). « Formation permanente, recherche-action et développement de la personne », *Bulletin de psychologie*, tome XXXIV, 348, Paris, p. 97-110.

Lessard, C. (1991). « Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement », *Vie pédagogique*, 71, p.18-23.

Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin (1995). *La recherche qualitative. Fondement et pratiques*, Montréal, Éditions Nouvelles.

Lessard-Hébert, M. (1984). *La recherche-action comme modèle de perfectionnement des enseignants*, Mémoire de maîtrise en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Letor, C. (2003). *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogique en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili*, Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain.

- Letor, C. (2006). « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques », *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 53, décembre, p. 4-36.
- Letor, C. (2009). « L'embrayage affectif : une compétence de leadership pédagogique », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 197-223.
- Lewin, K. (1948). « Action research and minority problems », dans G.W. Lewin (dir.), *Resolving social conflicts*, New York, Harper and Row, p. 201-216.
- Lewis, M. (1993). « The emergence of humane motion », dans M. Lewis et J. Haviland (dir.), *Handbook of Emotions*, New York, Guilford Press, p. 563-573.
- Lewis, M. et L. Michalson (1983). *Children's Emotions and Moods : Developmental Theory and Measurement*, New York, Plenum.
- L'Hostie, M. et L.-P. Boucher, (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M., A. Robertson et J. Sauvageau (2004). « L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher, (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 127-151.
- Lincoln, Y.S. et E.C. Guba (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA, Sage.

- Little, J.W. (1996). « The emotional contours and career trajectories of (Disappointed) reform enthusiasts », *Cambridge Journal of Education*, 26, p. 345-359.
- Little, J.W. (2000). « Emotionality and career commitment in the context of rational reforms », Communication présentée à la rencontre annuelle de l'*American Educational Research Association*, mai, New Orleans, LA.
- Louis, M.R. (1980). « Surprise and sense making : What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings », *Administrative Science Quarterly*, 25(2), p. 226-251.
- Louvet, A. et S. Baillauquès (1992). *La prise en fonction des instituteurs*, Paris, INRP.
- Lutz, C. (1987). « Goals, events, and understanding in Ifaluk emotion theory », dans D. Holland et N. Quinn (dir.), *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, p. 290-312.
- Luzes, P. (2004). « L'interaction cognition-émotion et la psychologie clinique », dans G. Kirouac (dir.), *Cognition et Émotion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 171-187.
- Martin, L.M. et L.J. Briggs (1986). *The Affective and Cognitive Domains : Integration for Instruction and Research*, Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
- McArthur, J. (1979). « Teacher socialisation : The first five years », *The Alberta Journal of Educational Research*, 25(4), p. 264-274.
- McDonald, F.J. et P. Elias (1983). *The Transition into Teaching : The Problems of Beginning Teachers and Programs to Solve Them*, Berkeley, CA, Educational Testing Service.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*, New York, Aldeno Atherton.

Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*, (2e édition), Bruxelles, De Boeck.

Milner, H.R (2002). « A case study of an experienced English teacher's self-efficacy persistence through « crisis » situations : Theoretical and practical considerations », *The High School Journal*, 86(1), Chapel Hill, The University of North Carolina Press, p. 28-35.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.

Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.

Ministère de l'Éducation du Québec (1995a). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

Ministère de l'Éducation du Québec (1995b). *La formation à l'enseignement. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application*. Document de travail, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Murphy, L. et A. Moriarty (1976). *Vulnerability, Coping, and Growth*, New Haven, CT, Yale University Press.
- Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme*, Entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Madame Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, <<http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0,html>>, consulté le 27 octobre 2008
- Mukamurera, J., J. Bourque et C. Gingras (2006). « S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait, défis et enjeux pour le développement professionnel », Communication présentée le 18 mai 2006 dans le cadre du colloque *S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel en enseignement*, 74ème congrès de l'ACFAS, 15 au 19 mai, Montréal, Université McGill.
- Myers, G.E. et M.T. Myers (1990). *Les bases de la communication humaine : une approche théorique et pratique*, (Traduit de l'anglais par N. Germain, D. Monaghan et P. Racine), Chenilière/McGraw-Hill, Montréal.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Thèse de doctorat en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal.
- Nault, T. (1999). « Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement », dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 139-159.

- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development : Emergence of the Mediated Mind*, New York, Cambridge University Press.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking : A Study of Teaching as Work*, London, Routledge.
- Nias, J. (1993). « Changing times, changing identities : Grieving for a lost self », dans R. Burgess (dir.), *Educational Research and Evaluation*, Falmer, London, p. 139-156.
- Nias, J. (1996). « Thinking about feeling : The emotions in teaching », *Cambridge Journal of Education*, 26(3), p. 293-306.
- Nias, J. (1999). « Teacher's moral purposes : Stress, vulnerability and strength », dans R. Vandenberghe et A. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout : A Sourcebook of International Research and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 223-237.
- Oatley, K. et P.N. Johnson-Laird (1987). « Towards a cognitive theory of emotion », *Cognition and Emotion*, 1, p. 29-50.
- Paillé, P. (1996). « Recherche qualitative », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 196-198.
- Pallascio, R., M.-F. Daniel et L. Lafortune (2004a). « Une pensée réflexive pour l'éducation », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité : théorie et pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 203-213.
- Pallascio, R., M.-F. Daniel et L. Lafortune (2004b). « Quelques articulations entre des composantes d'une pensée réflexive », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et



- L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité : théorie et pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 1-12.
- Paré, A. (1984). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'Intégration de la Personne de Québec.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Payette, A. (2000). « Le codéveloppement professionnel : une approche graduée », *Interactions*, 4(2), automne, p. 39-59.
- Payette, A. (2001). « Introduction » et « Le codéveloppement et autres formes d'apprentissage-action », dans A. Payette (dir.), *Interactions*, 5(2), automne, p. 17-30.
- Payette, A. et C. Champagne (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur.
- Pirès, (1997). « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », dans J. Poupard, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, et R. Mayer et A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 3-54.
- Plutchik (1980). *Emotion : A psychoevolutionary synthesis*, New York, Harper & Row.
- Pons, F., P.-A. Doudin et F. Cuisinier (2007). « Nature, causes et fonctions de la conscience », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O.

- Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 183-206.
- Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay (2005). « La compréhension des émotions », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 183-206.
- Prosser, B. (2006). « Emotion, identity, imagery and hope as resources for teachers' work », Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Adelaide, 28 novembre 2008.
- Rogers, C.R. (1970). *Le développement de la personne*, Dunod, Paris.
- Rogers, C.R. et Kinget, G.M (1965). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non directive*, Paris, Nauwelaerts, 2 tomes.
- Rousseau, N. et É. Courcy (2002). « Le journal de développement professionnel en stage d'enseignement : analyse de contenus », *Brock Education*, 11(2), p. 52-61.
- Salzberger-Wittenberg, I., G. Henry et E. Osborne (1983). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Saarni, C. (1989). « Children's beliefs about emotion », dans M. Luszez et T. Nettelbeck (dir.), *Psychological Development: Perspective Across the Life-span*, Amsterdam, Elsevier, p. 69-78.

- Saarni, C. (1997). « Coping with aversive feelings », *Motivation and Emotion*, 21, p. 45-63.
- Saarni, C. (1999a). *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press, New York.
- Saarni, C. (1999b). « A skill-based model of emotional competence : A developmental perspective », Communication présentée à la rencontre bi-annuelle de la *Society for Research in Child Development*, Albuquerque, NM, 15-18 Avril.
- Saarni, C. (2000). « Emotional competence. A developmental perspective », dans R. Bar-On et J.D.A. Parker (dir.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, p. 68-91.
- Saarni, C. et M. Lewis (1993). « Deceit and illusion in human affairs », dans M. Lewis et C. Saarni (dir.), *Lying and Deception in Everyday Life*, New York, Guilford Press, p. 1-29.
- Satir, V. (1967). *Conjoint Family Therapy*, Palo Alto, CA, Science and Behavior Books.
- Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative / interprétative en éducation », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Les Éditions du CRP, p. 171-198.
- Scherer, K.R. (1986). « Vocal affect expression : A review and a model for future research », *Psychological Bulletin*, 99(2), p. 143-165.
- Schmidt, M. (2000). « Role theory, emotions and identity in the department headship of secondary schooling », *Teaching and Teacher Education*, 16(8), p. 827-842.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D.A. (1996). *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Les éditions Logiques, traduction et adaptation de l'anglais par J. Heynemand et D. Gagnon sous le titre D.A. Schön (1991). *The Reflective Turn : Case Studies In and On Educational Practice*, New York Teacher College Press.
- Sillamy, R. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, Montréal, Borduas.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stein, J.O. (1981). « Study of change during the midlife transition in men and women with special attention to the intrapsychic dimension, dissertation for Ph.D. », dans J.O. Stein (dir), *Counseling Psychology*, Evanston, IL, p. 265-282.
- Stein, N. et T. Trabasso (1989). « Children's understanding of changing emotional states », dans C. Saarni et P. Harris (dir.), *Children's Understanding of Emotion*, New York, Cambridge University Press.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace et S. Thomas (2006). «Professional Learning Communities: A Review of the Literature», *Journal of Educational Change*, 7(4), p. 221-258.
- Stone, K.F. et H.Q. Dillehunt (1978). *Self Science : The Subject is Me*, Hillsborough, CA, Goodyear Publishing Company.

- Strayer, J. (1987). « Affective and cognitive perspectives on empathy », dans N. Eisenberg et J. Strayer (dir.), *Empathy and Its Development*, New York, Cambridge University Press, p. 218-244.
- Strayer, J. (1989). « What children know and feel in response to witnessing affective events », dans C. Saarni et P. Harris (dir.), *Children's Understanding of Emotion*, New York, Cambridge University Press, p. 259-292.
- Strayer, J. et M. Schroeder (1989). « Children's helping strategies : Influences of emotion, empathy, and age », dans N. Eisenberg (dir.), *Empathy and related emotional responses. New Directions for Child Development*, no 44, San Francisco, CA, Jossey-Bass, p.85-105.
- Sutherland, N.S. (1992). *Irrationality : The Enemy Within*, London, Constable.
- Tappolet, C. (2003). « Emotions and the intelligibility of Akratic action », dans S. Stroud et C. Tappolet (dir.), *Weakness of Will and Practical Irrationality*, Oxford, Oxford University Press, p. 97-120.
- Tardif, M. (2001). « Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec », dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Les Éditions du CRP, p. 131-141.
- Taylor, S.E. (1989). *Positive Illusions: Creative Self-Deception and the Healthy Mind*, New York, Basic Books.
- Tedeschi, J. (1981). *Impression Management Theory and Social Psychological Research*, New York, Academic Press.

- Tedeschi, J. et N. Norman (1985). « Social power, self-presentation, and the self », dans B. Schlenker (dir.), *The Self and Social Life*, New York, McGraw-Hill, p. 293-322.
- Thibeault, J. (1994). *Étude comparative d'un programme de mentorat et du programme québécois de probation des nouveaux enseignants*, Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Thomas, B. et M.A. Kiley (1994). « Concerns of Beginning Middle and Secondary School Teachers », Communication présentée à la rencontre annuelle de la *Eastern Educational Research*, Association, Sarasota, Fla, Document ERIC ED 373033.
- Thompson, R.A. (1990). « Emotion and self-regulation », dans R.A. Thompson (dir.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 36, *Socioemotional Development*, Lincoln, University of Nebraska Press, p. 367-467.
- Tversky, A. et D. Kahneman (1973). « Availability : A heuristic for judging frequency and probability », *Cognitive Psychology*, no 2, p. 207-232.
- Ulschmid, B. (1992). *An Analysis of the Effects of Mentor Training in a Beginning Teacher Mentor Program*, Richmond, Va, Virginia Commonwealth University.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en éducation : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Van Maanen, J., et E.H. Schein (1979). « Toward a theory of organizational socialization », dans B.M. Staw (dir.), *Research in Organizational Behaviour*, 1, Greenwich, CT, JAI Press, p. 209-264.
- Veenman, S. (1984). « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Educational Research*, 54(2), p. 143-178.

- Verbeke, W., F. Belschak et R.P. Bagozzi (2004). « Exploring emotional competence : Its effects on coping, social capital, and performance of salespeople », *Rapport ERS-2004-014-ORG*, présenté au Erasmus Research Institute of Management, Rotterdam, Erasmus Universiteit Rotterdam, janvier.
- Von Glasersfeld, E. (1994). « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? », *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), p. 21-27.
- Vonk, J.H.C. (1988). « L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue », *Recherche et Formation*, 3(3), p. 47-60.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Weber, M. (1968). *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon.
- Weber, H. et L. Laux (1993). « Presentation of emotion », dans G. Van Heck, P. Bonaiuto, I. Deary et W. Nowack (dir.), *Personality Psychology in Europe, Netherlands*, Tilburg University Press, 4, p. 235-255.
- Webster-Stratton, C. et J. Reid (2004). « Strengthening social and emotional competence in young children : The foundation for early school readiness and success. Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum », *Infants and Young Children*, 17(2), p. 96-113.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Weva, K.W. (1999). « Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire », dans J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un*

*processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 187-208

Woolfolk, A.E. (2001). « Motivation : Issues and explanations », *Educational Psychology*, 8e édition, Needham Heights, MA, Pearson Education Company, p. 365-394.

Zahn-Waxler, C. et J. Robinson (1995). « Empathy and guilt: Early origins of feelings of responsibility », dans J.P. Tangney et K.W. Fischer (dir.), *Self-Conscious Emotions: The Psychology of Shame, Guilt, Embarrassment, and Pride*, New York, Guilford Press, p. 143-173.

Zeichner, K. (1979). « The Dialectics of Teacher Socialization », Communication présentée à la rencontre annuelle de l'*Association of Teacher Educators*, décembre, Orlando, Fla.

Zeichner, K.M. et J. Gore (1990). « Teacher socialization », dans W.R. Houston, M. Haberman et J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, p. 329-348.

Zembylas, M. (2003). « Caring for teacher emotion : Reflections on teacher self-development », *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), mars, p. 103-125.

Zillman, D. (1971). « Excitation transfer in communication-mediated aggressive behaviour », *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, p. 419-434.



## ANNEXE A : CONSENTEMENT DE L'ORGANISME

Programme d'insertion professionnelle, services complémentaires, commission scolaire de Laval

Votre nom : \_\_\_\_\_

Votre numéro de téléphone : (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Votre adresse électronique (courriel) : \_\_\_\_\_

Adresse civique : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

En signant ce formulaire, j'autorise l'étudiante Nathalie Lafranchise de l'UQTR, à mener un projet de recherche-intervention auprès de personnes enseignantes de notre commission scolaire et à :

- obtenir et traiter confidentiellement les coordonnées des personnes enseignantes participantes, pour les besoins de la recherche-intervention ;
- rencontrer six fois les personnes dans le cadre du projet de recherche-intervention ;
- procéder à une collecte de données auprès des participants à la recherche-intervention ;
- effectuer des tâches connexes nécessaires à la réalisation des travaux de recherche-intervention ;
- publier les résultats de la recherche-intervention.

En foi de quoi, je signe : \_\_\_\_\_,

Date : \_\_\_\_\_

## PROJET D'ACCOMPAGNEMENT ET RECHERCHE-INTERVENTION

### Informations à l'intention de l'organisme

Voici des informations sur l'ensemble des activités reliées à la recherche. Ces informations vous renseignent sur la question et l'objectif principal de la recherche, le type d'intervention proposé, les procédés de collecte de données, le soutien offert aux participants, en cas de besoin, au sujet de la chercheuse-étudiante qui mène la recherche-intervention, des noms des membres de son comité de recherche (directrice et codirectrice) et de la responsabilité de l'étudiante. Elles précisent également la nature de la collaboration entre votre organisme et l'étudiante ainsi que les retombées pour votre organisme et les personnes participantes.

#### 1) Les intentions

Le projet d'accompagnement proposé s'inscrit dans les visées du Programme de formation de l'école québécoise et du référentiel de compétences de la profession enseignante. En effet, il vise à favoriser et soutenir le développement d'attitudes, d'habiletés, de stratégies chez l'enseignant. Il vise aussi à le soutenir dans ses efforts pour accompagner le développement de compétences chez les élèves, en facilitant l'appropriation et la coconstruction de connaissances conceptuelles et pratiques qui pourront être réinvesties dans l'action. Les thèmes qui seront abordés durant les rencontres d'accompagnement pourraient être : le concept d'accompagnement socioconstructiviste, les compétences à développer et à faire développer, la pratique réflexive, l'exercice du jugement professionnel, le questionnement, le travail en équipe de collègues, les émotions et leur prise en compte, la compétence émotionnelle.

Dans les milieux scolaires, vu le manque de temps, peu de moments sont réservés à la réflexion et au développement d'habitudes réflexives. Dans la démarche d'accompagnement proposée, la réflexion est au cœur de toutes les actions. Elle est présente tout au long des rencontres ; elle est suscitée et se manifeste de différentes façons. De plus, l'exercice de la réflexion ou de l'analyse sur sa pratique peut s'avérer difficile à mettre en pratique parce qu'il n'est pas naturel ni habituel. Un accompagnement peut être nécessaire afin de faciliter le développement d'habitudes réflexives et d'amener les personnes à se donner des moyens pour les mettre en œuvre. En contre partie, ce projet offre aux personnes qui le souhaitent, un espace privilégié et soutenu où elles peuvent prendre le temps d'échanger, de discuter, de se questionner et de réfléchir sur différents aspects de leur pratique enseignante, en vue de l'améliorer, de l'enrichir, de favoriser le développement de compétences professionnelles et ainsi se développer professionnellement.

## 2) La question de la recherche-intervention

Le projet de recherche-intervention permettra de répondre à la question suivante : *Quel peut être le cheminement d'un groupe de personnes enseignantes de deux ans et moins d'expérience, dans le cadre d'un projet d'accompagnement socioconstructiviste visant le développement d'une pratique réflexive qui prend en compte la compétence émotionnelle ?*

## 3) Méthodologie

Environ quinze personnes enseignantes, de sexe masculin ou féminin, de deux ans et moins d'expérience dans la profession enseignante, enseignant au premier ou deuxième cycle du secondaire, d'écoles secondaires régulières ou spéciales d'une même commission scolaire, qui sont intéressées, disponibles et volontaires à participer au projet et qui souhaitent développer une pratique réflexive. Les personnes participant à la recherche seront volontaires (et avec l'appui de leur direction d'école). Ces personnes peuvent et souhaitent s'engager dans le projet de recherche au cours de l'automne 2006 et à l'hiver 2007 et sont disponibles pour un entretien de groupe entre septembre et novembre 2007.

Les enseignants seront rencontrés à six reprises (cinq rencontres d'une journée et une rencontre-bilan de style 4 à 7). Lors de la première rencontre d'accompagnement, la démarche du projet et tout ce qui a trait à la participation des enseignants seront abordés oralement. Les informations suivantes seront transmises par la chercheure-étudiante responsable de la recherche :

- Les objectifs et la démarche du projet ;
- la raison d'être des différents instruments de collecte de données, leur nombre et leur usage pour la recherche ;
- les risques possibles en lien avec la participation au projet (des émotions pourraient émerger)
- le droit de refuser ou de cesser de répondre ou de participer, sans préjudice ;
- les aspects reliés à la confidentialité (des pseudonymes ou des codes seront utilisés dans les résultats d'analyse et dans les différents modes de diffusions) ;
- le rappel de l'utilisation de certaines citations présentées en exemples dans la thèse ou autres modes de diffusions, sans indication sur l'identité des répondants ou leurs écoles ;
- l'utilité et l'importance de collaborer à la collecte de données.

C'est également à ce moment que sera remis le formulaire de consentement qui comprend des informations sur le projet, un rappel des éléments abordés oralement quant à la déontologie et une fiche de renseignements. Les personnes enseignantes devront compléter et signer ce document s'ils souhaitent participer au projet. Par la suite, en plus des rencontres d'accompagnement (où les participants sont directement rencontrés en groupe), tout au long du projet, les participants seront contactés, par courrier électronique, au moins une fois entre chacune des rencontres d'accompagnement en vue de stimuler la réflexion et d'assurer un certain suivi.

Il s'agit d'une recherche qui s'inscrit dans la lignée de la recherche-intervention. La perspective est de nature interprétative-compréhensive. Au plan de l'intervention, l'exercice de la réflexion sur sa pratique et l'accompagnement socioconstructiviste sont des moyens utilisés pour faire cheminer les personnes. Les instruments de collecte de données sont : 1) le cahier d'observations-réflexions de chacun des participants du groupe d'enseignants ; 2) le journal de bord de la chercheuse et celui de la coanimatrice des rencontres d'accompagnement ; 3) des fiches pour chacun des participants du groupe, remises et récupérées au cours des rencontres d'accompagnement (fiches de réflexions et fiches Découvertes-Actions-Réflexions-Développement) ; 4) des communications électroniques et téléphonique et 5) des canevas d'entretien. Enfin, il importe d'ajouter que toutes les rencontres d'accompagnement avec les participants sont toutes enregistrées (enregistrement audio) et transcrites pour analyse.

### Instruments de collecte de données

#### **- cahiers d'observation-réflexion des participants**

Lors de la première rencontre, les participants recevront chacun un cahier. Ils seront invités et encouragés à y consigner leurs observations et leurs réflexions quant aux situations qu'ils souhaitent analyser au regard de leur pratique (en lien avec la fiche Découvertes-Actions-Réflexions-Développement). L'usage de ce cahier par les participants se fera principalement en dehors des rencontres d'accompagnement. Toutefois les participants seront invités à les apporter à toutes les rencontres pour partager des éléments d'observations, de questionnements, de réflexions, d'analyse et de découvertes à propos de leur pratique mais aussi, à la fin de chacune des rencontres, pour y consigner l'intention d'action qu'ils se donnent d'ici la prochaine rencontre. Au terme du projet d'accompagnement, les cahiers d'observation-réflexion de tous les participants seront recueillis par la chercheuse. Les données seront compilées sur ordinateur, et traitées ou analysées et diffusées de manière à ne jamais révéler les noms des répondants, ni ceux de leur école.

- **journaux de bord de la chercheuse et de la coanimatrice**

Différents aspects de la démarche pourront y être consignés durant et après les rencontres comme : le contexte, la coanimation, le déroulement des activités, des observations sur les remarques, les émotions ou sentiments perçus ou vécus, les attitudes, les comportements, les interactions dans le groupe, des réflexions ou questionnements, des difficultés ou obstacles rencontrées au cours de la rencontre, les éléments qui ont facilité l'animation ou les activités ou tout autre élément d'observation jugé pertinent. La chercheuse et la coanimatrice auront signé un engagement déontologique (respect des règles concernant l'anonymat, la confidentialité, etc.). Après chaque rencontre d'accompagnement, la chercheuse et la coanimatrice rédigeront leur journal de bord. Ces informations serviront ultérieurement aux analyses. Les données seront compilées sur ordinateur, traitées, analysées et diffusées de manière à relever des informations pertinentes en lien avec la question et les objectifs de recherche.

- **fiches de réflexion**

Au cours des rencontres d'accompagnement, des fiches de réflexion seront remises aux participants portant sur des thèmes abordés dans la rencontre. Ces thèmes portent sur: le concept d'accompagnement socioconstructiviste, les compétences à développer et à faire développer, la pratique réflexive, l'exercice du jugement professionnel, le questionnement, le travail en équipe de collègues, les émotions et leur prise en compte, la compétence émotionnelle. Il importe toutefois de souligner que d'autres thèmes pourraient émerger, à la lumière des données récoltées en cours de projet ; rappelons qu'il s'agit d'une recherche-action. Ces fiches seront à compléter individuellement. À la suite de leur complétion, elles seront recueillies et compilées sur ordinateur pour servir, ultérieurement, à l'analyse pour expliquer le cheminement du groupe. Dans le traitement, l'analyse et lors de la diffusion des résultats, ni les participants, ni leurs écoles pourront être identifiés.

Six rencontres sont prévues au cours du projet d'accompagnement. À tout moment, les répondants pourront, sans préjudice, refuser ou cesser de compléter ces fiches. Les répondants seront avisés oralement et par écrit de cette possibilité lors de la première rencontre d'accompagnement, mais cette information leur sera rappelée oralement à chaque début d'une nouvelle rencontre d'accompagnement.

- **fiches Découvertes-Actions-Réflexions-Développement (DARD)**

À la fin de chaque rencontre d'accompagnement, une fiche DARD est remise à tous les participants. Ceux-ci y consignent un élément qui représente une découverte (un apprentissage, une préoccupation ou un approfondissement) issue de la rencontre qu'ils veulent mettre en action dans leur pratique d'ici la prochaine rencontre et qui fera l'objet de leur réflexion dans et sur l'action en vue d'amener une « transformation » dans leur pratique (l'améliorer, la modifier, l'adapter...). C'est

l'objet sur lequel la personne enseignante se centrera pour noter ses observations, questionnements, réflexions et découvertes consignées dans le cahier d'observations-réflexions jusqu'à la prochaine rencontre. Ces fiches seront également récupérées et conservées par l'étudiante mais en prenant soin d'inviter les participants à reformuler cet élément dans leur cahier d'observation-découverte de manière à le transformer en une intention d'action ciblée.

À tout moment, les répondants pourront, sans préjudice, refuser ou cesser de compléter ces fiches. Les répondants seront avisés oralement et par écrit de cette possibilité lors de la première rencontre d'accompagnement, mais cette information leur sera rappelée oralement à chaque début d'une nouvelle rencontre d'accompagnement.

#### **- des communications électroniques et téléphoniques**

Entre les rencontres d'accompagnement, des suivis seront effectués par la chercheure par courriel. Des messages échangés constitueront aussi des données qui seront conservées et analysées comme celles des fiches de réflexion et les fiches DART.

#### **- canevas d'entretien**

Des entretiens, de groupes et individuels, du type semi-dirigé, seront réalisés à la fin et quelques mois après la fin du projet (entre août et novembre 2007). Ces entretiens pourraient être constitués de sous-groupe (3 à 5 participants par sous-groupe). Ils seront précédés, un mois auparavant, d'un appel téléphonique et d'un envoi courriel, afin de fixer le moment de la rencontre et d'informer les personnes participantes au sujet des aspects qui seront abordés lors de ces entretiens dans le but qu'elles puissent s'y préparer. La durée sera d'environ 90 minutes. Ces entretiens viseront, en gros, à recueillir des éléments qui pourraient expliquer des éléments du cheminement du groupe lié aux objectifs poursuivis dans cette recherche-intervention, à partir du regard rétrospectif que chacun portera sur son cheminement individuel et mis en relation avec l'expérience d'avoir participé au projet d'accompagnement socioconstructiviste quant : au développement d'une pratique réflexive ; à la prise en compte des émotions dans la réflexion dans et sur sa pratique ; aux liens avec la compétence émotionnelle.

#### Conservation de l'ensemble des données recueillies

Les données seront conservées sous-clé dans le bureau de recherche de la chercheure-étudiante Nathalie Lafranchise (responsable de la recherche) à sa résidence personnelle et une copie CD sera conservée au laboratoire de recherche auquel elle est associée à l'UQTR, pour une période d'au moins cinq ans ou jusqu'à la fin de la diffusion des résultats (publications).



Risques possibles pour les participants:

- 1) Divulcation de l'information
- 2) Malaise ou émotion désagréable ressenti et difficile à contenir ou à apaiser.

Mesures qui seront mises en place :

- 1) Divulcation de l'information

Pour assurer la confidentialité des propos, des pseudonymes seront attribués, lors de la transcription des entretiens, pour chacune des personnes ayant participé au projet. Si nécessaire, ces pseudonymes seront utilisés lors de la présentation des résultats. L'analyse des données se fera de manière à considérer le cheminement du groupe et peut-être des profils mais sans analyser le cheminement de chacun des individus particulièrement. La chercheuse s'engage à ne jamais rapporter, à une autre personne ou à un groupe de personnes, les propos d'un des sujets de recherche ou à associer les propos d'un des sujets à une personne en particulier.

- 2) Malaise ou émotion désagréable ressenti, difficile à contenir ou à apaiser.

Premièrement, les participants seront avertis de cette possibilité lors de la première rencontre. Ils seront aussi informés des mesures mises en place au cas où cela leur arrivait :

- ils peuvent exprimer le besoin d'exprimer les émotions qui émergent lors des rencontres ;
- ils pourront, s'ils le souhaitent, se retirer du groupe, accompagnés d'une des coanimatrices qui offrira l'aide appropriée (écouter ou référer à un professionnel compétent, au besoin, comme par exemple un(e) psychologue ;
- un suivi sera effectué auprès de cette personne entre les deux rencontres, soit par une des deux coanimatrices ou par un professionnel compétent à laquelle elle aura été référée si cela s'avérait nécessaire ;
- entre les rencontres, les personnes qui en ressentent le besoin pourront communiquer avec une personne responsable du service d'accompagnement individuel des services d'insertion professionnelle offert à la commission scolaire de leur école, pour recevoir l'aide appropriée.

#### **4) Renseignement au sujet de La chercheuse et de son comité de recherche.**

Nathalie Lafranchise, chercheuse (étudiante au doctorat), UQTR

Elle a débuté son doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 2004. Elle détient un baccalauréat dont le profil est axé sur la relation d'aide et une maîtrise en psychosociologie des communications dont le mémoire portait sur la

relation élève-mentor au secondaire pour développer l'identité et l'estime de soi chez l'adolescent. Aussi, elle a suivi plusieurs formations complémentaires en relation d'aide (formation de plus de 50 heures).

Elle possède une expérience d'une dizaine d'années en intervention psychosociale et en relation d'aide, ce qui lui permettra d'apporter de l'aide ponctuelle aux participants qui pourraient en avoir besoin, tout en s'assurant de les référer aux bonnes ressources par la suite.

Depuis 2003, elle est chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal. Elle y enseigne les cours « Développement psychosocial de l'adulte » et « Stage d'intégration » au département de communication sociale et publique. Enfin, elle fait partie de l'équipe de recherche PARF « Projet Accompagnement-Recherche-Formation » mené par Louise Lafortune, Ph.D., professeure et chercheure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ce projet offre un accompagnement socioconstructiviste à des personnels scolaires dans le but de favoriser l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise.

#### Comité de recherche

Directrice de thèse : Louise Lafortune, Ph.D, professeure et chercheure,  
Université du Québec à Trois-Rivières

Codirectrice : Nadia Rousseau, Ph.D., professeure et chercheure,  
Université du Québec à Trois-Rivières.

### **5) La responsabilité de l'étudiante et la nature de la collaboration avec votre organisme**

Les partenaires sont l'étudiante-chercheuse (UQTR) et l'équipe du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire de Laval.

#### Responsabilité de l'étudiante-chercheuse :

- s'assurer de respecter le protocole, les procédures et ententes déontologiques ;
- co-animer cinq rencontres d'une journée et un 5 à 7 bilan réparties sur une année scolaire (2006-2007) ;
- construire et animer les rencontres en collaboration avec une personne de l'équipe du programme d'insertion professionnelle ;
- réinvestir ce qui émergera en cours de processus ainsi que les résultats de la recherche auprès des personnes impliquées et les milieux ;
- assurer un suivi auprès des personnes accompagnées ;
- offrir un soutien ponctuel aux participants, au besoin.



Implication de la personne de l'équipe du programme d'insertion professionnelle qui coanimera les rencontres d'accompagnement :

- collaborer dans la construction et l'animation des rencontres ;
- établir les contacts avec les milieux scolaires pour le recrutement et l'inscription des personnes ;
- faire les arrangements pour obtenir un local et les ressources nécessaires aux rencontres d'accompagnement (matériel audio-visuel, photocopies, locaux, pauses-café lors des rencontres) et financières (coût des journées de formation : frais de libérations et remplacements pour les participants pour les cinq rencontres d'une journée et budget pour la chercheuse) ;
- faciliter et appuyer le travail de la chercheuse dans la cueillette de données.
- Offrir un soutien aux participants, au besoin. Si les participants en ressentent le besoin, au cours de leur participation au projet, il importe d'offrir un soutien à ces personnes et qu'il soit possible pour eux de rencontrer des professionnels, dans un cadre individuel, du programme d'insertion professionnelle.

## **6) Retombées**

Pour votre organisation

- 1) La chercheure-étudiante Nathalie Lafranchise conserve ses droits d'auteur sur tout le matériel d'accompagnement développé et validé dans le cadre de la recherche-intervention. Elle conserve le droit de publier ce matériel.

Toutefois, tel qu'entendu lors de notre rencontre,

- 2) au terme du projet doctoral et après diffusion de la thèse, une copie de ce matériel sera remise à l'organisme partenaire afin que ses membres puissent le réutiliser ultérieurement et
- 3) au terme du projet doctoral et après diffusion de la thèse, une copie de la thèse sera remise à l'organisme.

Pour les participants

Développement d'habitudes réflexives qui prend en compte les émotions dans sa pratique, analyse plus complexe des situations, développement de compétences professionnelles et de la compétence émotionnelle et développement professionnel de manière globale.

## ANNEXE B : CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET

### En quoi consiste ce projet?

Ce projet offre aux personnes enseignantes de deux ans et moins d'expérience dans la profession enseignante, un espace privilégié et soutenu où elles peuvent échanger, discuter, se questionner et réfléchir sur différents aspects de leur pratique enseignante. La recherche vise à analyser le cheminement du groupe de participants quant à la réflexion sur la pratique, dans le cadre d'un projet d'accompagnement socioconstructiviste.

Les deux personnes qui co-animent les rencontres d'accompagnement ont signé une entente déontologique qui les oblige à protéger la confidentialité de vos propos (voir document signé annexe). Certaines citations des propos tenus par des individus ou tirées des documents pourraient être utilisées dans la thèse ou autres publications mais sans jamais identifier les personnes ou les écoles. Les bandes sonores et tous les documents qui serviront à recueillir des réponses individuelles ou en groupe seront conservés sous clé dans le bureau de la chercheuse, responsable de la recherche pour une période d'au moins cinq ans ou jusqu'à la fin de la diffusion des résultats (publications). Elles seront ensuite détruites. Enfin, sachez que même si vous donnez votre consentement pour participer à ce projet, à tout moment, vous êtes libre de vous retirer ou de refuser de participer à une activité reliée à cette recherche-intervention, sans préjudice.

### Implication :

Votre participation à ce projet de recherche-intervention, implique de :

- participer activement à 5 rencontres d'accompagnement d'une journée complète et à une rencontre bilan de style 4à7 ; ce qui implique de participer aux discussions et aux échanges en groupe et en sous-groupe dans le but de contribuer à son propre cheminement mais aussi à celui de l'ensemble du groupe.
- compléter par écrit, à une série de fiches sur différents thèmes, lors des rencontres d'accompagnement ;
- répondre par courriel à des messages envoyés par la chercheuse ;
- permettre la prise de notes issues d'observation à votre sujet lors des rencontres d'accompagnement ;
- accepter que toutes les rencontres d'accompagnement soient enregistrées pour des fins de transcription ;
- participer à des entretiens avec la chercheuse, après la fin du projet ;
- rédiger sur une base régulière, un cahier d'observations-réflexion en utilisant le canevas fourni par la chercheuse et permettre à cette dernière de recueillir ce cahier à la toute fin du projet afin d'en analyser le contenu ;

J'accepte de participer à ce projet de recherche-intervention dirigé par Nathalie Lafranchise, étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure responsable de la recherche-intervention. Je suis informé-e des visées du projet, des risques qu'il comporte (émergences d'émotions) et je sais que je peux me retirer de ce projet au moment où cela me conviendra. J'accepte de collaborer à la collecte de données et de compléter des documents. J'accepte aussi que des enregistrements audio soient réalisés à toutes les rencontres d'accompagnement.

En foi de quoi je signe : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-116-07.09 a été émis le 29 novembre 2006.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique [Fabiola.Gagnon@uqtr.ca](mailto:Fabiola.Gagnon@uqtr.ca)

## ANNEXE C : FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Votre nom: \_\_\_\_\_

Nom de l'école où vous enseignez: \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone à l'école : (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

à la maison :(\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Votre adresse électronique (courriel) : \_\_\_\_\_

Votre adresse postale (à la maison) : \_\_\_\_\_

Sexe : ☐féminin ☐masculin

Âge : \_\_\_\_\_

Nombre de mois d'expérience dans la profession enseignante : \_\_\_\_\_

Vous enseignez présentement au niveau :	<u>Primaire</u>	<u>Secondaire</u>
	<input type="checkbox"/> 1 <sup>er</sup> cycle	<input type="checkbox"/> 1 <sup>er</sup> cycle
	<input type="checkbox"/> 2 <sup>e</sup> cycle	<input type="checkbox"/> 2 <sup>e</sup> cycle
	<input type="checkbox"/> 3 <sup>e</sup> cycle	

Je choisis de participer à ce projet parce que... \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

## ANNEXE D : FICHE DE RÉFLEXION 1

Nom :

Date :

---

Pour les termes « animation », « formation » et « accompagnement », écrivez trois mots que vous associez plus particulièrement à chacun d'eux, dans le cadre d'une intervention.

Animation :

Formation :

Accompagnement :

Quelles différences ou ressemblances y a-t-il entre votre conception de l'accompagnement et celle proposée dans ce projet ?

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANNEXE E : FICHE DARD-1

Nom :

Date :

---

Qu'est-ce qu'une pratique réflexive? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Quelles sont les habiletés qu'un enseignant doit développer pour devenir un praticien réflexif? Autrement dit, pour être capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique selon la situation, afin de rendre sa pratique plus efficace?

---

---

---

---

---

---

---

ANNEXE F : FICHE DÉCOUVERTE-ACTION-RÉFLEXION-DÉVELOPPEMENT  
(DARD-1)

Nom :

Date :

Ma synthèse de la journée : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Parmi tous les éléments de synthèse que vous avez nommés, lequel est pour vous un élément de découverte (préoccupation, prise de conscience, habiletés, etc.,) que vous souhaitez explorer d'ici la prochaine rencontre ? \_\_\_\_\_

---

---

---

Quelle cible (objectif) vous donnez-vous pour faire l'essai de cette découverte d'ici la prochaine rencontre ? \_\_\_\_\_

---

---

---

Nommez une situation et des conditions qui vont faciliter cet essai vers la cible.

---

---

## ANNEXE G : ACTIVITÉ INTERACTIVE ET RÉFLEXIVE 1

Titre de l'activité : Les habitudes réflexives des sujets participants

Objectif : susciter une réflexion sur les habitudes réflexives et l'apport de la réflexion écrite sur sa pratique, chez les sujets participants.

Matériel : aucun

Durée : 1 heure

Déroulement de l'activité : entretien de groupe de style groupe-focus

Poser les questions suivantes, en grand groupe :

- 1- Au cours du dernier mois, lorsque vous réfléchissiez sur ou dans votre pratique, qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous ?
- 2- Au cours du dernier mois, lorsque vous réfléchissiez sur ou dans votre pratique, qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous ?
- 3- Depuis notre première rencontre d'accompagnement, avez-vous réfléchi par écrit?
- 4- Avez-vous éprouvé des difficultés ou rencontré des obstacles quant à la réflexion écrite ? Lesquels ?
- 5- En quoi le fait de réfléchir par écrit peut-il être utile pour vous ?
- 6- Depuis notre dernière rencontre, avez-vous utilisé d'autres moyens pour réfléchir sur vos actions ?
- 7- Comment réinvestissez-vous vos réflexions dans vos actions ?
- 8- Quelle(s) prise(s) de conscience ou quel(s) apprentissage(s) tirez-vous de cette activité de discussion ?



## ANNEXE H : ACTIVITÉ INTERACTIVE ET RÉFLEXIVE 2

Titre de l'activité : Aspects pris en compte dans la réflexion sur sa pratique

Objectif : réfléchir sur les aspects pris en compte dans sa réflexion sur sa pratique

Matériel : stylo, cahier d'observation-réflexion et grille d'analyse

Durée : 2 heures et demie

Déroulement de l'activité :

- Demander aux participants, préalablement à la rencontre, de décrire, dans leur cahier d'observation-réflexion, une situation récente de leur pratique dans laquelle ils ont éprouvé de l'efficacité ou de l'inefficacité. La description peut aussi se faire sur place, lors de la rencontre (15 minutes) :
  - o Décrivez une situation récente de votre pratique (environ une demi-page)
- En équipe de deux (60 minutes) :
  - o Tentez d'analyser, à tour de rôle (30 minutes pour chacun), vos situations décrites : notez, au fur et à mesure, les éléments principaux de votre analyse dans votre cahier d'observation-réflexion.
- PAUSE – (15 minutes)
- Individuellement (20 minutes)
  - o Une fois que vous avez analysé vos situations, prenez la grille d'analyse proposée et répondez individuellement aux questions suivantes (fiche réflexive) :
    - Quelles constituantes de la grille retrouvez-vous dans votre réflexion ?
    - Quels aspects avez-vous tendance à prendre en compte pour réfléchir sur vos actions ? Et quels aspects avez-vous plutôt tendance à occulter ? Pourquoi ?
    - Qu'est-ce que cet exercice vous révèle à propos de votre façon de réfléchir sur vos actions ? Entrevoyez-vous un modèle de réflexion ? Autrement dit, est-ce représentatif de votre façon de réfléchir habituelle ? Si non, dites ce qui est différent.
- En grand groupe (30 minutes)
  - o Inviter les participants à partager et à discuter à propos de leurs découvertes au sujet des aspects qu'ils prennent ou non en compte dans la réflexion sur leur pratique.

ANNEXE I : MODÈLE DE GRILLE DE RÉFLEXION : COMPRENDRE LES  
COMPOSANTES DE MES ACTIONS

<b>Stratégies/ réactions</b> (ex. : paroles, gestes, actions, comportements, attitudes, silences...c'est quelque chose d'observable)	<b>Intentions/ objectifs</b> (ex. : en faisant cela, je voulais obtenir, je souhaitais voir, ... c'est en lien avec des objectifs personnels, des motivations personnelles...)	<b>Émotions</b> (ex. : à ce moment là, je ressentais...)	<b>Représentations Interprétations</b> (ex. : ce que signifie cette situation, cette émotion, ce geste, ces mots...pour moi)	<b>Croyances</b> (lorsqu'on dit « il faut » « je dois ». Ex. : « être professionnel c'est... » Une croyance c'est une théorie personnelle qui peut être ou non en lien avec des savoirs théoriques)	<b>Valeurs</b> (Ce qui importe pour soi. Ex. « pour moi c'est une question de respect... »)	<b>Besoins</b> (ex. : j'ai besoin de me sentir aimé, apprécié, respecté, sécurisé, compris, entendu, reconnu, etc.)

© Nathalie Lafranchise, 2006.

Inspirée du modèle de Bourassa, Serre et Ross (2003). *Apprendre de son expérience*,  
Sainte-Foy, PUQ.

## ANNEXE J : FICHE DE RÉFLEXION 2

Nom :

Date :

- 1- Quelles constituantes de la grille retrouvez-vous dans votre réflexion ? (voir les constituantes de la grille)

---

---

- 2- Quels aspects avez-vous tendance à prendre en compte pour réfléchir sur vos actions? Et quels aspects avez-vous plutôt tendance à occulter? Pourquoi?

---

---

- 3- Qu'est-ce que cet exercice vous révèle à propos de votre façon de réfléchir sur vos actions ? Entrevoyez-vous un modèle de réflexion? Autrement dit, est-ce représentatif de votre façon de réfléchir habituelle ? Si non, dites ce qui est différent.

---

---

---

---

---

## ANNEXE K : FICHE DARD-2

Nom :

Date :

---

Ma synthèse des apprentissages ou découvertes que je retire de la rencontre d'aujourd'hui :

---

---

Plus particulièrement, qu'est-ce que les exercices vous révèlent :

- sur vous-même?

---

- à propos de votre façon de réfléchir sur vos actions?

---

- à propos de votre façon de fonctionner dans le genre de situation que vous avez décrite?

---

Parmi tous les éléments de synthèse que vous venez de nommer, lequel souhaitez-vous explorer (réinvestir dans l'action) d'ici la prochaine rencontre ? \_\_\_\_\_

---

Quelle cible (objectif) vous donnez-vous pour faire l'essai de cette découverte d'ici la prochaine rencontre ? \_\_\_\_\_

---

Nommez une situation et des conditions qui vont faciliter cet essai vers la cible. \_\_\_\_\_

---

## ANNEXE L : ACTIVITÉ INTERACTIVE ET RÉFLEXIVE 3

Titre de l'activité : Analyse d'émotions qui émergent dans la pratique enseignante

Les indications suivantes sont envoyées aux participants, par courriel :

Afin de vous préparer à la prochaine rencontre, il importe que chacun de vous porte une attention particulière aux situations d'efficacité et d'inefficacité que vous vivez.

Je vous invite d'abord à décrire une situation dans laquelle vous considérez avoir été efficace ou inefficace.

Puis, réfléchissez à ces situations. Consignez vos éléments de réflexion dans votre cahier d'observations-réflexions.

Vous pourriez par exemple, vous poser des questions telles que les suivantes :

Quels sont les faits, les actions posées, par moi, par les autres ?

Qu'est-ce que j'ai pensé lorsque j'ai posé ces actions ? Pourquoi ai-je pensé cela ?

Qu'est-ce que j'ai ressenti, avant de poser l'action, pendant et après ? Pourquoi ?

- Quelle était l'émotion dominante dans cette situation ? Était-ce agréable ou désagréable ? Quelle était sa nature ? (ex. : joie, tristesse, colère, peur, fierté, frustration, etc.) ?
- Quelle en était la cause selon vous ?
- Que signifie cette émotion pour vous ?
- Quel effet cette émotion a eu sur vous ? Sur les autres ? Sur la situation dans son ensemble ?

Puis, réfléchissez aux actions concrètes que vous avez posées (ce que vous avez dit et fait) dans cette situation (décrivez la ou les stratégies choisies).

- Pourquoi avez-vous choisi cette ou ces stratégies ?
- Par cette ou ces stratégies, que tentiez-vous d'obtenir ? En d'autres mots, quel était votre objectif personnel ?
- Avez-vous atteint votre objectif personnel ?
- Le résultat s'accorde-t-il avec l'objectif que vous tentiez d'atteindre ?
- Auriez-vous pu faire autrement pour être plus efficace ?

## ANNEXE M : ÉTAPES DE LA SÉANCE DARD

- Description
  - o Description de la situation que l'on souhaite analyser.
  - o Exposé de la situation et du problème précis à résoudre.
- Analyse
  - o Le groupe pose des questions à propos du contexte et du problème en vue d'avoir un portrait complexe de la situation.
  - o Le groupe explore les différentes facettes de la situation à examiner : réactions/actions, émotions/sentiments, causes, effets, intentions/objectifs, croyances, valeurs, interprétations...
- Réflexion
  - o Individuelle : Que comprenons-nous de cette situation ?
  - o Collective : partage des visions.
  - o Construction collective d'une compréhension et de pistes de solution.
- Découverte
  - o Au terme de cette séance, qu'est-ce que j'ai appris ? Quelles prises de conscience ai-je faites ? Qu'est-ce que je comprends ?

## ANNEXE N : FICHES DARD-3-4

Nom :

Date :

---

Ma synthèse des apprentissages ou découvertes que je retire de la rencontre d'aujourd'hui :

Noter et expliciter le mieux possible les éléments qui, pour vous, ont été enrichissants et significatifs durant cette rencontre, c'est-à-dire qui vous ont aidé à cheminer dans votre réflexion sur votre pratique :

1) Quels sont ces éléments ?

---

---

2) En quoi sont-ils enrichissants et significatifs pour vous ?

---

---

3) Qu'est-ce que cela vous a apporté, qu'en tirez-vous ?

---

---

4) Quelles transpositions ou liens faites-vous avec votre pratique ?

---

---

---

### ANNEXE O : FICHE DE RÉFLEXION 3

Nom :

Date :

Q.1. Quels sont les éléments qui jusqu'à maintenant dans nos rencontres, vous ont aidés à cheminer dans votre façon de réfléchir à propos de votre pratique ? Et pour chacun des éléments, expliquez en quoi vous ont-ils aidés ? : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Q.2. Quels sont les éléments qui jusqu'à maintenant, dans nos rencontres, vous ont aidés à cheminer dans votre façon d'agir de manière compétente dans votre pratique ? Et pour chacun, expliquez en quoi vous ont-ils aidés ? : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---



## ANNEXE P : FICHE DE RÉFLEXION 4

Nom :

Date :

---

- 1- Quel(s) lien(s) établissez-vous entre vos émotions et votre façon de réfléchir (ce qui se passe dans votre tête) et d'agir (attitude, comportement) dans une situation?
- 2- Quel(s) moyens pouvez-vous vous donner dès maintenant pour réfléchir tout en vivant des émotions, dans une situation ?
- 3- Quel(s) moyens pouvez-vous vous donner dès maintenant pour agir de manière efficace et compétente tout en vivant des émotions, dans une situation ?
- 4- Effet du retour téléphonique : que retirez-vous de notre entretien ?

## ANNEXE Q : FICHE DE RÉFLEXION 5

Nom :

Date :

---

La profession enseignante est considérée par des auteurs comme étant émotionnelle. Pour mieux comprendre ce qui se passe dans diverses situations, nous pensons qu'il serait intéressant d'examiner collectivement des situations d'enseignement ou de collaboration (avec les collègues ou des parents d'élèves) où l'influence des émotions a mené à une expérience plutôt positive et à des situations où les émotions ont mené à une expérience plutôt difficile.

---

### **SITUATION #1**

Q.1 – Décrire de manière détaillée une situation où des émotions ont rendu facile une tâche d'enseignement ou de collaboration :

Q.2 – Quelles étaient les émotions ?

Q.3 – Comment ces émotions se sont-elles manifestées?

Q.4 – Qu'est-ce qui a fait émerger ces émotions?

Q.5 – Pourquoi ces émotions ont-elles émergé?

Q.6 – Comment ces émotions ont-elles influencé :

a) votre réflexion dans cette situation? \_\_\_\_\_

b) votre agir dans cette situation? \_\_\_\_\_

c) l'interaction? \_\_\_\_\_

Q.7a – Quels ont été les effets des émotions sur la situation?

Q.7b ☐ Je considère avoir été EFFICACE dans cette situation

☐ Je considère NE PAS avoir été EFFICACE dans cette situation

Q.8 – Si vous aviez à revivre ce genre de situation, de quelle(s) façon(s) pourriez-vous prendre en compte les émotions pour...

8.1 - Réfléchir dans l'action tout en vivant ces émotions?

8.2 - Agir de manière efficace et compétente dans l'action tout en vivant ces émotions?

**SITUATION #2**

Q.1 – Décrire de manière détaillée une situation où des émotions ont rendu difficile une tâche d'enseignement ou de collaboration :

Q.2 – Quelles étaient les émotions ?

Q.3 – Comment ces émotions se sont-elles manifestées?

Q.4 – Qu'est-ce qui a fait émerger ces émotions?

Q.5 – Pourquoi ces émotions ont-elles émergé?

Q.6 – Comment ces émotions ont-elles influencé :

d) votre réflexion dans cette situation? \_\_\_\_\_

e) votre agir dans cette situation? \_\_\_\_\_

f) l'interaction? \_\_\_\_\_

Q.7a – Quels ont été les effets des émotions sur la situation?

Q.7b ☐ Je considère avoir été EFFICACE dans cette situation

☐ Je considère NE PAS avoir été EFFICACE dans cette situation

Q.8 – Si vous aviez à revivre ce genre de situation, de quelle(s) façon(s) pourriez-vous prendre en compte les émotions pour

8.1 - Réfléchir dans l'action tout en vivant ces émotions?

8.2 - Agir de manière efficace et compétente dans l'action tout en vivant ces émotions?

## ANNEXE R : FICHE DE RÉFLEXION 6

Nom :

Date :

---

Quels liens puis-je faire avec la compétence émotionnelle?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANNEXE S : FICHE DARD-5

Nom :

Date :

---

Inscrivez vos prises de consciences, vos réflexions, les savoirs que vous construisez, des éléments d'apprentissage.

Suite à ... (événement, interventions...), je réalise que ... je retiens que... (prises de conscience, savoirs construits, apprentissages...)

---

---

---

Suite à ... (événement, interventions...), je réalise que ... je retiens que... (prises de conscience, savoirs construits, apprentissages...)

## ANNEXE T : CANEVAS D'ENTRETIEN DE GROUPE

### **1) Quel est votre cheminement vers une pratique réflexive qui prend en compte la compétence émotionnelle pour réfléchir et agir de manière adaptée et efficace par rapport à une situation ?**

- 1.1. Voyez-vous une évolution ? Si non, pourquoi ? Si oui, qu'est-ce qui a changé par rapport à avant le projet ?
- 1.2. Comment évaluez-vous votre cheminement par rapport à la profondeur et la complexité de votre réflexion ?
- 1.3. Comment évaluez-vous votre degré d'engagement dans votre cheminement ?
- 1.4. Quels éléments des rencontres ont pu contribuer à votre cheminement ?
- 1.5. Quels éléments ont pu nuire à votre cheminement ?
- 1.6. En quoi la réflexion collective (en groupe) a-t-elle été utile pour votre cheminement ?
- 1.7. En quoi la réflexion individuelle (écrite) a-t-elle été utile pour votre cheminement ?
- 1.8. En quoi les retours téléphoniques avec la chercheure-accompagnatrice ont-ils été utiles pour votre cheminement ?
- 1.9. En quoi le fait d'avoir gardé des traces (cahier d'observation-réflexion) a-t-il été utile pour votre cheminement ?

### **2) Accompagnement**

- 2.1. En général, en quoi l'expérience de l'accompagnement socioconstructiviste (interactif-réflexif) a-t-elle été utile pour vous ?
- 2.2. Quels éléments de l'accompagnement ont été favorables à votre cheminement ?
- 2.3. Quels éléments de l'accompagnement ont nui à votre cheminement ?
- 2.4. Quels sont vos commentaires et suggestions pour une prochaine intervention auprès d'enseignant en insertion professionnelle (en vue d'améliorer l'intervention et la rendre plus efficace au plan du cheminement) ?

### **3) Apprentissages**

- 3.1. Quels apprentissages ont été faits ? Si non, pourquoi ? Si oui, lesquels ?
- 3.2. Qu'est-ce qui au cours du projet a contribué à ces apprentissages ?
- 3.3. Quel réinvestissement dans la pratique ? Si non, pourquoi ? Si oui, comment et quand ?  
Des exemples ?
- 3.4. En quoi ces apprentissages vous seront utiles dans la prochaine année scolaire ?
- 3.5. Quels éléments ont contribué aux apprentissages ?
- 3.6. Quels éléments ont nui aux apprentissages ?

### **4) Constructions de connaissances spécifiques :**

- 4.1. Quels liens faites-vous entre la compétence émotionnelle et votre insertion professionnelle ?
- 4.2. Quels liens faites-vous entre la compétence émotionnelle et la suite de votre développement professionnel ?
- 4.3. En quoi cela pourrait-il être utile pour une personne enseignante de réfléchir sur la compétence émotionnelle ?

### **5) Développement professionnel et insertion professionnelle**

Quels éléments des rencontres ont été significatifs pour :

- 5.1. ...votre insertion professionnelle ? En quoi le sont-ils ?
- 5.2. ...la suite de votre développement professionnel ? En quoi le sont-ils ?

## ANNEXE U : FICHE DE RÉFLEXION-BILAN

Nom :

Date :

### Cheminement

1) Voyez-vous une évolution vers une pratique réflexive qui prend en compte la compétence émotionnelle pour réfléchir et agir de manière adaptée et efficace par rapport à une situation ?

OUI NON

Si oui, qu'est-ce qui a changé par rapport à avant le projet ?

Si non, pourquoi ?

2) Comment évaluez-vous votre cheminement par rapport à la profondeur et la complexité de votre réflexion prenant en compte la compétence émotionnelle ? Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant le moins profond et complexe et 10 étant le plus profond et complexe) :

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

Expliquez votre réponse.

3) Comment évaluez-vous votre degré d'engagement dans votre cheminement ?

- (1) pas du tout engagé
- (2) très peu engagé
- (3) un peu engagé
- (4) moyennement engagé
- (5) assez engagé
- (6) beaucoup engagé
- (7) complètement engagé

Expliquez votre réponse.

4) Quelle est votre perception générale quant à votre cheminement vers une pratique réflexive qui prend en compte la compétence émotionnelle pour réfléchir et agir de manière adaptée et efficace par rapport à une situation ?

- (1) je n'ai pas du tout cheminé
- (2) j'ai très peu cheminé
- (3) j'ai un peu cheminé
- (4) j'ai moyennement cheminé
- (5) j'ai assez cheminé
- (6) j'ai beaucoup cheminé
- (7) j'ai énormément cheminé

Expliquez votre réponse.

5) Quel est votre degré de satisfaction générale quant à votre cheminement vers une pratique réflexive qui prend en compte la compétence émotionnelle pour réfléchir et agir de manière adaptée et efficace par rapport à une situation ?

- (1) pas du tout satisfait
- (2) très peu satisfait
- (3) un peu satisfait
- (4) moyennement satisfait
- (5) assez satisfait
- (6) beaucoup satisfait
- (7) complètement satisfait

Expliquez votre réponse.

### **Apprentissages**

6) quels apprentissages ont été faits ? (Si aucun, pourquoi?)

7) Qu'est-ce qui, dans le projet (quels éléments), a contribué à ces apprentissages ?

8) Quel est votre degré de satisfaction général quant aux apprentissages que vous avez faits?

- (1) pas du tout satisfait
- (2) très peu satisfait
- (3) un peu satisfait
- (4) moyennement satisfait
- (5) assez satisfait
- (6) beaucoup satisfait
- (7) complètement satisfait

### **Développement professionnel**

9) Quels liens faites vous entre la compétence émotionnelle et votre insertion professionnelle ?

10) Quels liens faites vous entre la compétence émotionnelle et la suite de votre développement professionnel ?

11) En quoi cela pourrait-il être utile pour une personne enseignante de réfléchir sur la compétence émotionnelle ?

***Merci!!!***



## ANNEXE V : CANEVAS D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

### PRISE EN COMPTE DES ÉMOTIONS ET COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE

Question 1. : Est-il arrivé une situation, depuis le début de l'année, où des émotions ont émergé ? Pouvez-vous me parler de cette situation ? Comment cela s'est-il passé ?

*Si non : pouvez-vous me parler alors d'une situation où des émotions auraient pu émerger ?*

#### Sous-questions :

- Comment comprenez-vous ce qui s'est passé ? (réflexion-analyse)

- D'après vous, pourquoi cela s'est-il passé comme ça dans cette situation particulière ? Comment expliquez-vous ça ?
- Qu'avez-vous ressenti ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des choses que vous pensez que vous auriez dû faire autrement pour être plus efficace ? D'après vous, qu'est-ce qui a pu vous en empêcher ?

- Trouvez-vous que vous avez été efficace dans votre manière de faire face aux émotions qui ont émergé ? Pourquoi ?

- D'après vous, pourquoi cela s'est-il passé comme ça dans cette situation particulière ? Comment expliquez-vous ça ?
- Y a-t-il des choses que vous pensez que vous auriez dû faire autrement pour être plus efficace ? D'après vous, qu'est-ce qui a pu vous en empêcher ?

Question 2. : Quel a été votre cheminement au plan de la compétence émotionnelle depuis l'année passée (depuis le début du projet d'accompagnement) ?

Question 3. : Comment comptez-vous poursuivre votre cheminement au plan de la compétence émotionnelle ?

## ANNEXE W : ENGAGEMENT DÉONTOLOGIQUE 1

Projet d'accompagnement « Découvertes-Actions-Réflexions-Développement »

### **Respect des règles de déontologie dans le cadre du travail**

Je, soussigné(e), \_\_\_\_\_ m'engage à respecter les règles de déontologie propres à la réalisation de ma recherche, dans le cadre de ma thèse en éducation réalisée en lien avec le projet d'accompagnement « Découvertes-Actions-Réflexions-Développement ».

Je m'engage à respecter les règles de confidentialité en tout temps, soit :

- je ne discuterai d'aucun sujet propre à cette recherche-intervention, ni en partie ni en tout, à quiconque en dehors de mon comité de recherche et des personnes impliquées dans cette recherche ;
- je ne divulguerais aucune information ayant trait à cette recherche en dehors de mon comité de recherche et des personnes impliquées dans cette recherche-intervention ;
- je ne sortirai aucun des documents produits, ou relatifs à ce projet, des locaux utilisés pour les fins de cette recherche-intervention ;

Je comprends que tout manquement de ma part aux règles de déontologie, incluant la confidentialité, pourrait entraîner des conséquences sérieuses dans la réalisation de mes travaux de recherche.

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nathalie Lafranchise  
Chercheure-étudiante responsable de la recherche-intervention  
Tél. : (514) 522-1328  
Cellulaire : (514) 291-1626  
Courriel : nathalie.lafranchise@uqtr.ca

## ANNEXE X : ENGAGEMENT DÉONTOLOGIQUE 2

Projet d'accompagnement « Découvertes-Actions-Réflexions-Développement »

### **Respect de la déontologie dans le cadre du travail des collaborateurs(trices)**

Je, soussigné(e), \_\_\_\_\_ m'engage à respecter les règles de déontologie propres à la recherche, dans le cadre de ma collaboration avec la chercheure menant le projet d'accompagnement nommé ci-haut.

Je m'engage à respecter les règles de confidentialité en tout temps, soit :

- je ne discuterai d'aucun sujet propre à cette recherche-intervention, ni en partie ni en tout, à quiconque ;
- je ne divulguerai aucune information ayant trait à cette recherche-intervention ;
- je ne sortirai aucun des documents produits par la chercheure, ou relatifs à ce projet, des locaux utilisés pour les fins de cette recherche-intervention ;

Je comprends que tout manquement de ma part aux règles de déontologie, incluant la confidentialité, pourrait entraîner des conséquences dans ma collaboration au projet.

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## ANNEXE Y : PRÉSENTATION POWER POINT

1	Qu'est-ce qu'une Émotion ?
2	<p>Émotion</p> <p><b>Trois composantes :</b></p> <p>des sensations subjectives (le ressenti), des réactions physiologiques et des comportements verbaux ou non verbaux.</p> <p><i>C'est une réaction affective, ressentie comme étant heureuse ou pénible, qui peut se manifester de différentes façons (Sillamy, 1980).</i></p>
3	<p>Émotion</p> <p><b>Selon les théories cognitives</b></p> <p>Elles sont le produit d'un processus d'évaluation cognitive (Schachter, 1964 ; Scherer, 1986 ; Frijda, 1986 ; Lazarus, 1991).</p> <p><b>Notre façon d'évaluer une situation mène à une expérience émotionnelle unique.</b></p> <p><b>Mais elles sont aussi influencées par nos tendances d'action (action tendency) et nos motivations.</b></p>
4	<p>Émotion</p> <p><b>La perspective fonctionnaliste</b></p> <p><b>fonction adaptative.</b></p> <p>La personne apprend à comprendre et gérer ses émotions au contact des autres (processus de socialisation) (Saarni (1999).</p> <p>Confrontation en interactions et accommodation à la réalité extérieure (solutions créatrices et adaptatives).</p> <p>Mais, ces solutions sont parfois trop automatisées à l'âge adulte. C'est alors qu'elles cessent d'être réellement adaptatives (pattern?).</p>
5	<p>Émotion</p> <p><b>Dans une perspective socioconstructiviste</b></p> <p><b>L'émotion est construite dans le rapport aux autres.</b></p> <p>Le fruit de la socialisation (interactions et communications).</p> <p>Ce que l'on pense à propos des émotions, le sens et la valeur qu'on leur donne est le produit d'une construction qui s'opère dans et à travers les relations interpersonnelles.</p>
6	<p>Émotion, réflexion et agir</p> <p><b>Pourquoi peut-on penser que les émotions peuvent exercer une influence sur notre réflexion ou notre agir ?</b></p>

- |    |   |
|----|---|
| 7  | <p>Émotion, réflexion et agir</p> <p><b>Elles sont susceptibles d'influencer :</b></p> <p>l'attention (de Sousa, 1978, 1987 ; Saarni, 1999 ; Tappolet, 2000)</p> <p>les perceptions (Dantzer, 1988)</p> <p>la motivation (Campos, Kermoian and Campos, 1994)</p> <p>les intentions (Frijda, 1986)</p> <p>les interprétations (Bourassa, Serre et Ross, 1999)</p> <p>les choix (Garneau et Larivey, 2002)</p> <p>les actions (Tappolet, 2000).</p>   |
| 8  | <p>Émotion, réflexion et agir</p> <p><b>Les émotions pourraient faire agir une personne contre son meilleur jugement (Tappolet, 2003).</b></p> <p><b>Mais les émotions peuvent guider les actions en fournissant des informations complémentaires à la réflexion qui mène vers l'action.</b></p> <p>Selon l'émotion, certains liens sont faits ou certains contenus seront « pensés » plutôt que d'autres (Tappolet, 2003).</p> <p>Ainsi, l'émotion guide un individu dans sa réflexion quant aux moyens disponibles pour agir.</p> |
| 9  | <p>Prise en compte des émotions</p> <p><b>Pourquoi devrait-on prendre en compte les émotions pour comprendre, juger ou évaluer un élève ou une situation?</b></p> <p><b>Quels liens peut-on faire entre la prise en compte des émotions et le développement professionnel?</b></p>  |
| 10 | <p>Comment la prise en compte des émotions est-elle possible ?</p> <p><b>La prise en compte des émotions est un processus complexe qui suppose un regard sur soi, sur les autres, sur ce qui se passe dans l'interaction (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2004).</b></p> <p><b>Exige donc l'intervention et le développement des capacités cognitives.</b></p>  |
| 11 | <p>Comment la prise en compte des émotions est-elle possible ? (suite 1)</p> <p><b>La prise en compte des émotions est un processus complexe qui suppose un regard sur soi, sur les autres, sur ce qui se passe dans l'interaction (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2004).</b></p> <p><b>Exige donc l'intervention et le développement des capacités cognitives.</b></p>  |
| 12 | <p>Comment la prise en compte des émotions est-elle possible ? (suite 2)</p> <p><b>Elle exige d'accepter de ressentir son expérience telle qu'elle émerge, sans tenter de la modifier ou de la repousser (Saarni, 1999).</b></p> <p>être capable de gérer ses émotions sans les nier.</p> <p><b>L'acceptation de l'expérience vécue (positive ou négative) est porteuse d'apprentissages.</b></p>   |
| 13 | <p>Prise en compte des émotions et compétence émotionnelle</p> <p><b>Être capable de prendre en compte les émotions pour réfléchir ou agir dans une situation peut être reliée à la compétence émotionnelle.</b></p>  |

- |    |  |
|----|--|
| 14 | <p>Compétence émotionnelle<br/> <i>la perspective adoptée par Saarni (1999) : socioconstructiviste.</i><br/> <b>se définit comme les habiletés et les capacités reliées aux émotions dont un individu a besoin de mobiliser pour négocier avec un environnement changeant avec confiance, de manière différenciée, adaptée et efficace (Saarni, 1999, p. 4, traduction libre).</b></p>   |
| 15 | <p>Compétence émotionnelle<br/> <b>Comment s'exerce et se développe la compétence émotionnelle ?</b><br/>         Interaction avec les autres (stratégies émotionnellement compétentes).<br/>         Développement des capacités cognitives.<br/>         Construction de connaissance au sujet des émotions (causes, effets possibles sur soi, sur les autres avec lesquels on est en interaction...)<br/> <b>Des éléments qui contribuent au développement de la compétence émotionnelle :</b><br/>         Construction de l'identité<br/>         Développement du sens moral<br/>         Apprentissages tirés de l'histoire personnelle</p> |
| 16 | <p>La personne compétente émotionnellement (selon Saarni, 1999)<br/> <b>Manifeste de l'autoefficacité dans ses échanges émotionnels.</b><br/>         L'autoefficacité réfère à la croyance que la personne entretient sur elle-même quant à sa capacité à produire un résultat (Bandura, 1977, 1982).<br/>         Dans une situation émotionnelle, l'autoefficacité est le sentiment d'avoir accompli ce que l'on visait à accomplir (Bandura, 1977, 1989) et en lien avec ce que l'on croit qui est acceptable moralement.</p>  |
| 17 | <p>Autoefficacité (selon Bandura, 1993, 1997)<br/> <b>L'autoefficacité influence l'autorégulation des états émotionnels.</b><br/>         Selon Bandura (1993), dans des situations difficiles ou menaçantes, les personnes possédant de faibles croyances d'efficacité sont plus anxieuses et régulent moins bien leurs émotions.<br/>         Les croyances d'efficacité affectent la nature et l'intensité des émotions de trois façons : elles influencent le contrôle personnel sur : l'émotion, la pensée, l'action.</p>   |

18	<p>La personne compétente émotionnellement (selon Saarni, 1999)</p> <p><b>Exerce et développe des habiletés qui lui permettent de gérer (intérieurement et extérieurement) ses émotions de manière compétente et efficace.</b></p> <p><b>Elle réagit de manière adaptée et résiliente dans des situations stressantes ou difficiles émotionnellement et en ressort plus développée.</b></p> <p><b>Elle accueille et accepte ses émotions telles qu'elles se déploient intérieurement.</b></p> <p><b>Elle a une bonne estime d'elle-même.</b></p>
19	<p>Composantes de la compétence émotionnelle</p> <p>8 habiletés qu'il est nécessaire de développer pour développer l'autoefficacité dans des situations émotionnelles avec les autres.</p>
20	<p>Habilitété no 1 :</p> <p>La conscience de ses états émotifs</p> <p><b>Être conscient de son ressenti et le reconnaître (reconnaître ses émotions).</b></p> <p><b>Être conscient du fait que les émotions ressenties sont en lien avec l'attention sélective.</b></p> <p><b>Être conscient qu'il se peut que les émotions soient en lien avec des phénomènes plus ou moins conscients.</b></p>
21	<p>Habilitété no 2 :</p> <p>L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres</p> <p><b>Être capable de reconnaître ce que l'autre ressent en se basant sur des indices liés à la situation et à l'expression de l'autre culturellement porteur de sens.</b></p>
22	<p>Habilitété no 3 :</p> <p>L'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions</p> <p><b>Utiliser des mots, des images ou des symboles culturellement porteurs de sens pour exprimer ses émotions.</b></p> <p><b>Communiquer son expérience émotive aux autres, de manière appropriée selon les circonstances et les rôles sociaux.</b></p>
23	<p>Habilitété no 4 :</p> <p>La capacité d'engagement empathique</p> <p><b>L'empathie est nécessaire pour être une relation de manière émotionnellement compétente car elle permet la manifestation de comportements prosociaux.</b></p> <p><b>Selon Saarni (1999), l'empathie renvoie au fait de ressentir avec les autres et la sympathie renvoie au fait de ressentir pour les autres.</b></p> <p><b>L'empathie est une émotion « morale » (comme la culpabilité et la honte).</b></p> <p><b>Ressentir de l'empathie porte à vouloir aider l'autre dans sa détresse.</b></p>

- 24 **Habileté no 5 :**  
 L'habileté à différencier l'état émotif subjectif vécu intérieurement de l'expression émotionnelle exprimée  
**Cette habileté s'applique à soi-même et à autrui.**  
**Savoir qu'une personne ne montre pas toujours l'émotion qu'elle ressent réellement ; elle adapte son expression émotionnelle selon ce qu'elle anticipe comme réaction chez l'autre et les conséquences possibles sur elle-même.**  
**Développer cette habileté favorise des attributions causales pertinentes dans la situation et conduit à plus de cohérence entre la pensée et les actions (Thagard, 2000) » (Lafortune, 2005, p.43).**
- 25 **Habileté no 6 :**  
 La capacité à faire face de manière adaptée à des émotions d'aversion ou de détresse  
**Exercer et développer des stratégies d'autorégulation**  
**Faire des ajustements dans l'action**  
**Améliorer l'intensité et la durée de l'état émotionnel de manière à supporter plus facilement des émotions de grande intensité.**  
**Exemple: Exercer et développer la réflexion dans l'action**  
**Ce « regard méta » permet de voir ce qui se passe en cours d'action et d'agir en fonction de ce qui est observé (Lafortune et Martin, 2004).**  
**Peut aider à faire ressortir les aspects positifs d'émotions supposément négatives, (...) (Lafortune et Pons, 2004 dans L. Lafortune, 2005, p.45) et ainsi permettre des recadrages dans l'action.**
- 26 **Habileté no 7 :**  
 La conscience qu'il s'établit une communication émotionnelle en relation  
**Être conscient que la structure et la nature de la relation définissent en partie comment les émotions seront communiquées dans les échanges.**  
 la relation influence la spontanéité et l'authenticité émotionnelle ainsi que le degré de réciprocité ou de symétrie relationnelle.  
**Intègre les autres composantes (de 1 à 6).**  
**Exige de savoir que les émotions ne sont pas communiquées de la même façon par tout le monde et que cela influence les interactions.**  
**Implique d'être capable de s'adapter en fonction des émotions exprimées dans la relation.**



27

Habileté no 8 :

La capacité d'autoefficacité émotionnelle

**La capacité d'accepter ses expériences émotives (ce que je ressens et pourquoi je ressens cela).**

**Sentiment d'autoefficacité par rapport au contrôle et à la régulation de ses émotions en interactions.**

**Relié à la croyance personnelle de ce qui est socialement acceptable comme équilibre émotif (théorie personnelle des émotions).**

**La personne se sent relativement en contrôle de son expérience émotionnelle ; elle ne se sent pas envahie par ses émotions au point de perdre le contrôle de sa réflexion et de son agir.**

# ANNEXE Z : GRILLE DE CODAGE

<b>Composante #1 : La conscience de ses émotions.</b> La conscience de son état émotionnel. Aussi de savoir qu'il est possible de ressentir plus d'une émotion à la fois (émotions multiples) selon l'aspect considéré dans une situation et de savoir qu'il est aussi possible de ne pas être conscient de ses émotions, par exemple, par le fait de ne pas y être attentif ou pour des raisons inconscientes.	
<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories et exemples</b>
Ressent des émotions.	Ressenti positif (agréable) : <i>je me sens bien...</i> Ressenti négatif (désagréable) : <i>je ne me sens pas bien, ça me dérange, ça me perturbe...</i>
Reconnaît des émotions (leur nature) et des manifestations émotionnelles.	Émotions de base : <i>colère (ou fâché ou choqué), tristesse (ou peine), peur, dégoût, joie.</i> Émotions mixtes : <i>je me sens impuissante, je suis frustré, je suis content...</i> Manifestations physiques : <i>mes mains sont devenues toutes moites, ma voix tremblait, la gorge serrée, avoir des papillons dans le ventre...</i> Manifestations externes : <i>j'ai réagi en criant.</i>
Reconnaît l'intensité et/ou la durée d'un état émotionnel.	<i>Ça m'a pris du temps avant de revenir à la normale. J'avais besoin de temps pour faire redescendre ma colère.</i>
Reconnaît l'ambivalence émotionnelle.	<i>Je suis triste de quitter mes élèves pour les vacances, mais je suis contente de pouvoir enfin me reposer.</i>
Porte une attention conscience aux émotions ressenties pour comprendre une situation.	<i>Je prends le temps de ressentir mon émotion pour essayer de comprendre ce qui se passe.</i>
Conceptions et significations personnelles.	<i>Pour moi, une émotion, c'est quelque chose qui est ressenti dans une situation et qui influence les gestes qu'on pose ou les paroles qu'on dit. C'est aussi intimement lié à notre identité... C'est quelque chose qu'on ne doit pas étaler sur la place publique.</i>
Sait que des émotions peuvent demeurer inconsciente (ex. par processus d'attention sélective).	<i>J'ai posé un geste et après coup je me suis demandé pourquoi j'avais agi comme ça. Je ne comprenais pas. Mais j'imagine que j'étais tellement stressé que j'ai agi sous le coup de l'émotion. Mais au moment que j'ai posé le geste, je ne ressentais pas l'émotion.</i>
Attribue des causes internes ou externes à ses émotions.	Causes externes : <i>des éléments observables, qui ne sont pas attribuable à la personne qui ressent l'émotion</i> <i>A cause de cet élève, j'étais bouleversé. J'étais contente parce que l'élève m'a remis un travail bien fait.</i> Causes internes : <i>attribuable à la personne qui ressent l'émotion :</i> <i>Je le souhaitais depuis longtemps, j'étais content. J'étais déçu car j'avais de grandes attentes.</i>
Nomme des effets de ses émotions sur soi.	Effet sur les cognitions <i>Quand je suis fâché, c'est difficile de réfléchir, de penser positivement, de prendre des décisions appropriées.</i> Effet sur les comportements ou attitudes <i>Quand j'ai de la peine, j'ai tendance à m'isoler des autres, à éviter qu'il le sache.</i> <i>J'étais tellement fâché que j'ai cessé d'aider l'élève.</i> Effets sur le plan affectif <i>L'émotion a engendré une autre émotion.</i>

Composante #2 : L'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres. L'habileté à percevoir, reconnaître et comprendre les émotions des autres en s'appuyant sur des indices expressifs ou contextuels (social, relationnel, temporel et spatial) qui sont habituellement associés, dans une culture donnée, à des émotions spécifiques.	
Catégories	Sous-catégories et exemples
Nomme des émotions qu'il déduit chez l'autre.	<p>Émotions de base : colère (ou fâché ou choqué), tristesse (ou peine), peur, dégoût, joie, surprise.</p> <p>Émotions mixtes : il était frustré, il était content...</p> <p>Manifestations physiques externes : il était tout rouge, sa voix tremblait, il avait les larmes aux yeux...</p> <p>Manifestations externes : il tremblait, il bougeait beaucoup.</p>
Utilise des indices pour déduire les émotions des autres.	<p>Expression faciale : je le vois dans par l'expression de son visage qu'il est triste.</p> <p>Expression comportementale ou manifestations (physiques et externes) : il bougeait beaucoup, il devait être nerveux. Il avait les larmes aux yeux, il devait être ému.</p> <p>Contexte (sans percevoir l'émotion par ses sens) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- social : devant ses amis, il ne le montre pas, mais il devait être triste.</li> <li>- relationnel : je pense que l'élève était fâché d'être référé à cet intervenant ; il ne l'apprécie pas.</li> <li>- temporel : c'est la fin de l'année alors on est plus joyeux.</li> <li>- spatial : l'élève doit être heureux d'aller à son stage car c'est dehors et il adore la nature et le plein air.</li> </ul> <p>Connaissance de ses propres émotions (fait des inférences à partir de ce qu'il ressent lui-même dans les mêmes circonstances) : Tu dois être content ! En tout cas, moi, je le serais à ta place!</p> <p>Caractéristiques de l'autre (fait des inférences à partir de sa connaissance des caractéristiques de l'autre comme sa personnalité, un trouble quelconque, sa culture d'origine, etc.) : Il devait être fier de lui parce qu'avec les difficultés d'apprentissage qu'il a, ça lui a pris beaucoup d'effort et de persévérance pour y arriver. C'est quelqu'un qui a un caractère bouillant ! Il doit être très en colère présentement.</p> <p>Moi je ressentais un malaise...mais je ne pense pas que ce soit son cas à lui.</p>
Sait que les émotions des autres peuvent être différentes des siennes, voire même atypique.	
Attribue des causes aux émotions des autres.	<p>Causes externes : des éléments observables, qui ne sont pas attribuable à la personne qui ressent l'émotion</p> <p>C'est à cause de moi qu'il s'est fâché car je l'ai ridiculisé devant les autres.</p> <p>Causes internes : attribuable à la personne qui ressent l'émotion :</p> <p>Il était content et fier de lui parce qu'il avait atteint son objectif. Il était frustré parce qu'il ne comprenait pas la notion. Il était insulté parce que dans sa culture, s'en est une.</p> <p>Quand l'élève vit une émotion désagréable, il a un mauvais comportement en classe. Quand l'élève vit une émotion désagréable, il n'arrive plus à être attentif à mes explications. Quand l'élève vit une émotion agréable, il est plus sympathique avec les autres.</p>
Nomme des effets des émotions des autres sur eux.	

Composante #3 : L'habileté à verbaliser ses émotions. Il s'agit de l'habileté à mettre en mot ses émotions en utilisant des termes et expressions relativement aux émotions de manière à se faire comprendre en vue d'atteindre ses objectifs personnels dans une société et une culture données, et de manière encore plus mature, en relation avec des rôles sociaux..	
Catégories	Sous-catégories et exemples
<p>Est capable de verbaliser son ressenti (le met en mot) de manière à le partager aux autres.</p> <p>Note : Selon Saarni (1999a), les mots et les expressions choisis pour exprimer des émotions sont associés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la façon dont une personne conçoit les émotions et au sens qu'elle donne aux mots ou expressions choisis</li> <li>- des prescriptions sociales (ou valeurs socialement valorisées).</li> </ul>	<p>Ressenti positif (agréable) : <i>je me sens bien....</i></p> <p>Ressenti négatif (désagréable) : <i>je ne me sens pas bien, ça me dérange, ça me perturbe....</i></p> <p>Émotions de base : <i>je suis en colère (ou fâché ou choqué), je me sens triste (ou peine), j'ai peur, je ressens du dégoût, je me sens joyeux, cela me surprend...</i></p> <p>Émotions mixtes : <i>je me sens impuissante, je suis frustré, je suis content...</i></p> <p>Manifestations physiques : <i>mes mains sont devenues toutes moites, ma voix tremblait, la gorge serrée, avoir des papillons dans le ventre...</i></p> <p>Manifestations externes : <i>je lui ai dit que je n'étais pas contente, que cela me décevais beaucoup de lui.</i></p> <p>Expression courante : <i>j'en avais ras le bol. J'ai explosé.</i></p>
<p>Verbalise peu ses émotions auprès des autres.</p> <p>Note : Selon Saarni (1999a), la tendance à donner peu d'information sur ses émotions peut être associée à la tendance à minimiser l'importance de l'expérience émotionnelle. Cette tendance peut avoir pour conséquence d'entretenir des relations plus superficielles et remplies de malentendus.</p>	<p><i>Je garde mes émotions pour moi.</i></p> <p><i>Je donne peu d'information sur ce que je ressens, les autres n'ont pas à savoir ça.</i></p> <p><i>Je n'en ai parlé à personne, mais j'étais vraiment déçu.</i></p>

Composante #4 : La capacité d'empathie.	
Il s'agit de la capacité d'une personne à s'impliquer affectivement, c'est-à-dire de manière empathique, auprès des autres. Autrement dit, c'est la capacité à se laisser toucher par l'expérience émotionnelle des autres et à ressentir un certain élan qui peut mener à vouloir s'impliquer auprès de l'autre en vu de l'aider de manière à vouloir favoriser son bien-être.	
Catégories	Sous-catégories et exemples
Est sensible aux émotions de l'autres, c'est-à-dire se laisse toucher émotionnellement par les émotions de l'autre (résonance émotionnelle).	<i>Sa tristesse m'a touché. Je peux imaginer et comprendre ce qu'il ressent présentement, ce doit être pénible pour lui.</i>
Tente de comprendre l'autre à partir de sa perspective. Peut utiliser des stratégies pour se distancier de ses émotions pour mieux considérer et comprendre celles de l'autre.	<i>Je suis très très fâché contre l'élève, mais je dois me calmer car il m'importe de comprendre pourquoi l'élève a fait cela si je veux l'aider.</i>
Utilise des stratégies (paroles, gestes) de manière à aider, à apaiser ou favoriser le bien-être de l'autre (ex. : remonter le moral, calmer, rassurer, distraire, changer les idées.)	<i>Je suis allée le voir pour lui parler. J'ai essayé de le calmer. J'essayais de l'encourager parce que je le voyais qu'il était déçu de sa note. Je lui ai alors parlé d'un autre travail qu'il a fait et qu'il a bien réussi afin de lui remonter le moral.</i>
Ressent un sentiment de responsabilité personnelle, face à l'amélioration du bien-être de la personne en détresse. Note : Selon Saarni (1999a), l'empathie peut être considérée comme une émotion morale. Elle peut alors être manifestée à travers un sentiment de culpabilité, par exemple, lorsqu'une personne croit qu'elle est la cause de la détresse d'une autre personne).	<i>Je le sais qu'il est un peu découragé...je voudrais tant l'aider davantage. Je me sens coupable parce que je n'ai pas réussi à l'aider suffisamment pour qu'il réussisse son examen.</i>

Composante #5 : L'habileté à différencier l'expérience émotionnelle interne et de l'expression émotionnelle externe. Il s'agit de l'habileté à se rendre compte que l'état émotionnel interne peut ne pas correspondre à l'état émotionnel apparent, c'est-à-dire à celui exprimé, le sien comme celui des autres. C'est aussi de comprendre que l'expression émotionnelle ou les comportements associés à une émotion peuvent avoir un impact sur les autres et en tenir compte dans sa manière de se montrer à l'autre dans l'interaction, en fonction de ses objectifs personnels, son développement moral et son identité.	
Catégories	Sous-catégories et exemples
Conscient que l'état émotionnel interne n'est pas nécessairement celui apparent, le sien comme celui de l'autre.	<p>L'émotion sont dissimulées (minimiser, neutraliser, substituer)  <i>Il avait l'air calme, mais je ne suis pas certain que c'est réellement ça qui se passait à l'intérieur de lui.</i>  <i>Il se montre vraiment comme un dur devant les autres élèves, mais dans le fond, il craint d'être rejeté des autres.</i>  <i>Je trouvais ça drôle, mais je ne devais pas le montrer devant l'élève, dans ces circonstances il fallait plutôt que je montre que j'étais fâchée.</i>  L'émotion est accentuée (ex. : pour attirer l'attention)  <i>Je voulais que les élèves réagissent alors j'ai simulé que j'étais très fâché.</i>  <i>Pour l'encourager, j'ai exagéré mon appréciation par rapport à son travail.</i></p>
Sait que la dissimulation peut être un moyen de tromper l'autre comme par exemples : 1) pour cacher des aspects de soi pour protéger son estime de soi ; 2) pour atteindre des objectifs personnels : obtenir des avantages ou éviter certaines conséquences. 3) à causes de normes, règles ou attentes sociales.	<p>1) J'étais triste de voir que les élèves ne trouvaient pas cela intéressant. Mais je ne l'ai pas montré. Je ne voulais pas qu'ils se rendent compte que je suis fragile et insécure.  2) Il affichait un sourire de vainqueur, mais ce n'était qu'une manière de ne pas perdre la face devant les autres. Dans le fond, il avait honte.  3) Je ne dois pas montrer que j'ai du dégoût envers l'élève ; ça ne se fait pas quand on est enseignant.</p>
Sait que l'accentuation peut être un moyen de tromper l'autre comme par exemples : 1) pour atteindre des objectifs personnels en vue d'obtenir des avantages ou pour éviter certaines conséquences, 2) pour attirer l'attention, 3) à cause de normes, règles ou attentes sociale Note : cette stratégie est en lien avec l'identité et le développement moral.	<p>1) J'ai simulé que j'étais très fâché afin qu'il arrête de se comporter de la sorte.  2) J'ai simulé que j'étais très fâché alors que je ne l'étais pas tant que cela, juste pour que les élèves soient plus attentifs.  3) Dans les circonstances, il fallait que je montre que j'étais contente pour mon collègue. Alors j'ai montré de la joie. Mais dans le fond de moi-même, j'étais plutôt triste qu'il change d'école car je l'appréciais beaucoup.</p>

Composante #6 : La capacité à gérer des émotions désagréables et des situations stressantes. Il s'agit de la capacité à gérer des émotions désagréable, d'aversion, de détresse ou des situations stressantes, en utilisant des stratégies d'autorégulation afin de moduler l'intensité et la durée de l'émotion ressentie.	
Catégories	Sous-catégories et exemples
Utilise des stratégies pour gérer des émotions.	<p><b>Stratégies centrées sur l'environnement :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) résoudre le problème : <i>J'en ai discuté en classe. Ensemble, nous avons convenu d'une nouvelle façon de fonctionner.</i></li> <li>2) chercher de l'aide ou du soutien : a) (pour ventiler) : <i>j'ai partagé ce que je venais de vivre en classe. Cela m'a fait du bien.</i> b) demander de l'aide (résolution de problème assistée) : <i>la discussion et échanges avec des collègues m'aide à voir plus clair et à prendre les bonnes décisions. J'ai demandé de l'aide à l'intervenant pour m'appuyer dans mon intervention avec l'élève car j'étais trop fâché.</i></li> <li>3) éviter ou s'éloigner du stimulus qui cause l'émotion ou la situation susceptible de faire émerger l'émotion : a) <i>Je ne demande plus aux élèves de discuter d'un sujet de leur choix ; cela suscite en moi trop d'anxiété.</i> b) <i>Je n'en pouvais plus ; je l'ai sorti de la classe. C'était lui ou moi qui partait car il fallait que je me calme.</i></li> <li>4) internaliser : se blâmer, se culpabiliser (retourner la situation contre soi) : <i>Je me demande si l'enseignement est pour moi! Je ne dois pas être avoir ce qu'il faut!</i></li> <li>5) extérioriser l'émotion (se venger, se défouler sur l'autre, etc.) : <i>Ils m'ont tellement fait fâché que je leur ai dit qu'ils étaient tous des minables. Je suis sortie de la classe et j'ai claqué la porte derrière moi. Ils vont me le payer demain à l'examen!</i></li> </ol> <p><b>Stratégies centrées sur l'émotion (utilisées habituellement dans des situations où le contrôle sur l'environnement est réduit ou nul) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6) la substitution ou la distraction (changer une émotion pour une autre, utiliser l'humour, changer les idées...) : a) <i>Je me sentais tellement honteuse de ne pas pouvoir répondre à sa question. J'ai fait des blagues à mon sujet, ils ont ri, je me suis senti mieux.</i> b) <i>Après la classe, j'étais tellement frustré, je ne voulais plus penser à cela ; je suis allée me changer les idées.</i></li> <li>7) le recadrage ou la redéfinition de la situation (voir les choses sous un autre angle, ce qui change le ressenti) : <i>Avant de discuter avec mes collègues, je ne voyais pas les choses de la même manière. Je n'avais pas pensé que ma stratégie contribuait à me rendre la tâche difficile avec cet élève. J'étais fâché contre l'élève, mais je ne le suis plus. Je comprends ma part de responsabilité là-dedans maintenant.</i></li> <li>8) réprimer les émotions en intellectualisant ou rationalisant la situation ou en cherchant des explications pour comprendre (sans agir) : <i>Je ne sais pas ce qui se passe avec moi. Je dois être démotivé. Il faudrait que je lise sur la motivation au travail.</i></li> <li>9) évitement de l'émotion (éviter d'y penser ou de la ressentir) : <i>Lorsque des émotions émergent. Je pense à autre chose. J'évite de porter attention à mes émotions..</i></li> <li>10) le déni : <i>Je n'ai plus de problème. Ils n'arrivent plus à m'atteindre ou a m'affecter (alors que le reste du verbatim permet de penser le contraire comme : aucun élève ne fonctionne dans cette classe, c'est pas facile d'enseigner dans ces conditions.</i></li> <li>11) la dissociation de soi par rapport à la situation <i>Je ne suis pas du tout en cause. C'est ce matériel qui ne répond pas aux besoins des élèves.</i></li> </ol>

Composante #7 : La conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles.		
Savoir que la structure et la nature des relations interpersonnelles sont en grande partie définies selon les émotions qui sont communiquées dans la relation, comme par exemple, le degré d'accessibilité ou d'authenticité de l'expression émotionnelle ainsi que le degré de réciprocité ou de symétrie dans la relation.		
Catégories	Sous-catégories et exemples	
Savoir que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles, qu'un message émotionnel peut être communiqué.	Je sais que mes élèves le savent quand je suis contente ou quand je suis fâché. Ils le sentent ou ça se voit. Si je ne change pas d'attitude, l'élève pourrait sentir ou croire que je ne l'aime pas.	
Lien entre la communication émotionnelle et la nature de la relation.	C'est normal qu'elle n'ait pas envie de m'en dire plus au sujet de ses problèmes. Elle me connaît à peine. En plus, ça peut être intimidant de révéler sa vulnérabilité à un prof ; je ne suis pas un ami.	
Lien entre la communication émotionnelle et la structure de la relation.	Avec le degré d'accessibilité et d'authenticité de l'expression émotionnelle et la communication émotionnelle Je trouve ce collègue est distant et cela ne me donne pas le goût de lui parler de ce que je vis émotionnellement en classe. Avec le degré de réciprocité et de symétrie (par exemple, selon la manière d'exercer du pouvoir ou du contrôle dans la relation) 1- J'essaie de me mettre au niveau de l'élève afin qu'il se sente à l'aise de me parler de ce qu'il vit. 2- Ce collègue se confie beaucoup à moi, je pense que je peux aussi lui confier mes problèmes. L'élève voulait contrôler la classe, je devais reprendre le contrôle, mon attitude le faisait sentir que je ne l'appréciais pas. Avec le degré de confiance dans la relation Cet élève est à l'aise de me parler de ce qu'il vit car le lien de confiance est établi. Avec le degré de sécurité dans la relation Je n'ose pas lui dire que je suis déçu car je ne sais comment il réagira, je ne le connais pas assez. Je me demande ce qu'il faut faire dans une telle situation : lui montrer que je l'apprécie ou non?	
Lien entre la communication émotionnelle et des prescriptions sociales.	Je sens qu'il n'est pas à l'aise lorsque je lui touche l'épaule. Il recule. Je devrais peut-être seulement le regarder ou trouver une stratégie qui le fait moins réagir.	
Lien entre la communication émotionnelle et des ajustements dans la relation.	1) Si je lui dis que je suis fâché, j'ai peur de briser le lien et que cet élève me rende la tâche plus difficile 2) S'il se rend compte que j'ai du dédain pour lui, cela pourrait lui faire de la peine. 3) Je dois faire attention à mon attitude avec cet élève car le lien est fragile alors je n'ose lui dire que je suis déçu parce que cela pourrait nuire à la relation pédagogique.	
Lien entre la communication émotionnelle dans la relation et : 1) des conséquences pour soi : 2) pour l'autre ; 3) pour la relation (par exemple, l'entretien ou la qualité de la relation ou son effritement).		



<b>Composante #8 : La capacité d'autoefficacité émotionnelle.</b> La personne qui fait preuve d'autoefficacité émotionnelle, accepte la singularité de son état émotionnel, qu'il soit plutôt conventionnel ou atypique, et croit qu'il est justifié. Cette acceptation est cohérente par rapport à sa théorie personnelle des émotions, c'est-à-dire en lien avec ses croyances quant à l'équilibre émotionnel et ses valeurs morales.		
<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories et exemples</b>	
Accepte la singularité de son état émotionnel et le croit justifié et légitime dans les circonstances, même s'il s'agit d'émotion négatives ou désagréables (en accord avec sa théorie personnelle quant à l'équilibre émotionnel et ses valeurs morales).	<i>J'étais frustrée de ne pas pouvoir exprimer mon point de vue avec ce collègue, et avec raison ! Il ne m'a même pas consulté avant d'imposer la conséquence à cet élève. J'aime être consulté car cela a une incidence dans la classe par la suite. Mais ça va, cela fait partie des ajustements nécessaires dans une relation de collaboration.</i>	
Se sent en accord avec lui-même ou elle-même après avoir agi dans une situation où a émergé des émotions.	<i>J'étais déçue. C'est normal dans ces circonstances. Quand on s'attend à l'obtenir, c'est normal d'être déçu. Je ne m'en fais pas avec ça.</i>	
Révèle l'atteinte d'un objectif personnel dans l'interaction (efficacité ou inefficacité) malgré l'émergence d'émotions.	<i>J'étais vraiment frustrée et cela n'a pas été facile. Mais malgré tout, j'ai réussi à obtenir qu'elle cesse de déranger la classe et j'ai retrouvé mon calme.</i>	
Se sent en contrôle de son expérience émotionnelle.	<i>La situation n'était pas facile. Et j'étais un peu ébranlé, mais sans perdre le contrôle de moi-même.</i>	
Révèle des croyances ou un sentiment d'autoefficacité émotionnelle	<i>Je sais que je peux m'en sortir, peut importe les imprévus ou l'adversité. Je réagis habituellement bien devant ce genre de situation.</i>	